# Nauczyciel a filozofja. [1)]

Poruszając niejednokrotnie ten temat w rozmowach z kolegami, słyszałem w większości wypadków zdanie, że filozofja jest przedmiotem zbytku dla nauczyciela, przynajmniej w naszych czasach: „nam trzeba przedewszystkim dobrych specjalistów.“ To podkreślanie braku specjalistów u nas jest bolesnym echem doświadczenia codziennego, wykazującego, że poziom wykształcenia zawodowego naszych nauczycieli nie odpowiada często elementarnym wymaganiom. Ileż to razy zdarza się spotkać nauczyciela, który z jednakową fantazją podejmuje się wykładania fizyki, chemji, botaniki, zoologji, biologji, mineralogji, gieografji, a gotów jest nawet wykładać „matematykę dla dziewcząt“, jakkolwiek sam nie tylko nie umie, ale nawet umieć nie może tego wszystkiego. Jak często się można spotkać z wyobrażeniem, że znajomość „podręcznika“ starczy za znajomość przedmiotu. W tych dniach np. dowiaduję się ze ździwieniem, że pewien nauczyciel matematyki *zaczyna* się uczyć t. zw. wyższej matematyki; lepiej późno, niż nigdy, ale jak taki człowiek mógł się podjąć wykładów, do których nie jest przygotowa-

1) Referat, odczytany na zebraniu połączonych sekcji P. Z. N. 5 grudnia b. r.

ny! Rzecz szczególna, gdy w rozmowie o tym fakcie jedna osoba wypowiedziała takież ździwienie, jak ja w tej chwili wypowiadam, inna z całą powagą odpowiedziała: „A pocóż mu wyższa matematyka, kiedy on wykłada matematykę elementarną“! Przeważnie tak się dzieje, że im młodszy jest nauczyciel, tym więcej posiada specjalności. Daje się to wytłumaczyć: nauczyciel taki jest przeważnie do wszystkiego jednakowo nieprzygotowany. Dobrze, jeżeli ten okres uniwersalności nie trwa bez końca i nauczyciel zaczyna się naprawdę specjalizować; często jednak bywa, że rzuciwszy się w wir zarobkowania belferką, brnie całe życie po tej zgubnej dla jego uczniów drodze, na którą raz lekkomyślnie wkroczył.

Nie jest tajemnicą, że nieraz się spotyka śród nauczycieli objawy oburzającej ignorancji. Zdarza się, że nauczyciel fizyki, pokazując uczennicom t. zw. suchy stos i utożsamiając go ze stosem Volty, „objaśnia“, że składa się on z szeregu płytek miedzianych i cynkowych, albo opowiada, że w dynamomaszynie prąd się otrzymuje skutkiem tarcia szczotek o komutator (co za szczęście, że wiadomości, nabyte w szkole, przeważnie prędko wietrzeją!); zdarza się, że nauczyciel „przyrody“ nie odróżnia woltametru od woltmetru, a widzieć się dają nauczyciele gieografji, którzy z dumą oświadczają, że nigdy nie uwierzą, jakoby zjawiska przypływu i odpływu występowały jednocześnie na djametralnie przeciwległych częściach kuli ziemskiej. Musimy tedy przyznać, że wobec takich faktów wołanie „nam potrzeba specjalistów“ jest całkiem usprawiedliwione.

Dodajmy jednak w imię bezstronności, że jakkolwiek te ujemne objawy bywają często skutkiem lekkomyślności i niesumienności nauczyciela, bywają one również skutkiem smutnych warunków materjal-

nych, w których większość nauczycieli, a zwłaszcza nauczycielek, pracuje. Bliższa znajomość tych warunków wykazuje, jaki wyzysk panuje w dziedzinie pracy ludzkiej, którą się wysokim posłannictwem zowie (tym wyższym, im niższą płacę proponuje się nauczycielowi). Nikt naturalnie nie wyobraża sobie, by w szeregi nauczycieli wstępowali wyłącznie ci, którzy mają do tego jakieś specjalne powołanie; zdarzają się i tacy, ale większość szuka w tym zajęciu, jak w każdym innym, przedewszystkim chleba, a ponieważ sprzedaje swoją pracę przeważnie bardzo tanio, przeto obarcza się ponad siły ilością godzin, czyniąc sobie w ten sposob z owego wysokiego posłannictwa prawdziwe jarzmo. Uczyniwszy siebie maszyną wykładowo-zarobkującą, nauczyciel odrabia swoje godziny mechanicznie i ani mu w głowie w takim razie poza lekcjami wyczerpywać siebie jakiemiś tam studjami—w samoobronie życiowej woli najtańszy idejowo wypoczynek.

Są jednak i tacy nauczyciele, którzy pomimo wszystko, ulegając z jednej strony instynktownej żądzy ciągłego kształcenia się, z drugiej zaś zdając sobie sprawę z doniosłości dźwiganych przez siebie obowiązków, zużytkowują każdą chwilę wolną na wzbogacanie swej wiedzy. Obyśmy mogli powiedzieć, że takich nauczycieli jest większość. Otóż ta właśnie część nauczycieli, o ile mogłem zauważyć, hołduje przeważnie bez wszelkich zastrzeżeń zasadzie, że „nam potrzeba przedewszystkim specjalistów.“ Nie da się oczywiście zaprzeczyć, że nauczyciel powinien panować nad swoim przedmiotem, ciągle zapełniać luki, dostrzeżone w swym wykształceniu zawodowym, ciągle iść naprzód wraz z postępami wykładanej przez siebie nauki (a więc umieć więcej, niż to, czym się dzieli ze swojemi uczniami—mam na myśli owego nauczyciela ma-

tematyki, o którym była mowa wyżej). Ale na tym poprzestać nie można i tu właśnie dochodzimy do tematu niniejszego referatu; nawet dobrym specjalistom brak u nas często całkowicie wykształcenia filozoficznego, skąd płynie poważna krzywda nietylko dla samych nauczycieli, ale i dla sprawy nauczania.

Przedewszystkim niech mi wolno będzie w tym miejscu wyjaśnić, co rozumiem pod wyrazem filozofja. Wyjaśnienie to jest niezbędne, gdyż, pomijając niejasne wyobrażenie o filozofji przeciętnego inteligienta, nawet zawodowi filozofowie różnią się pomiędzy sobą w pojmowaniu zadań swego przedmiotu. „Πάντα ῥεῖ“— gienjalne powiedzenie starożytnego mędrca—daje się zastosować do filozofji równie dobrze, jak do każdej innej dziedziny twórczości ducha ludzkiego. Wyraz „filozofja“ żyje od czasu [1]), gdy podobno po raz pierwszy użył go Pitagoras, nazywając siebie „filozofem“ (ok. 500 roku przed Chr.), lecz treść, weń wkładana, ulegała z biegiem czasu zmianom. Gdy Platon (427—347) widzi w niej naukę o ideach, a zarazem sztukę wyzwalania duszy z pod panowania zmysłów, podług Arystotelesa (384—322) filozofją jest „nauka wogóle“, specjalnym zaś jej zadaniem poszukiwanie „pierwszych zadań i przyczyn“. Gdy dla stoików treścią filozofji jest dążenie do cnoty, dla epikurejczyków miejsce cnoty zajmuje szczęśliwość. Gdy w wiekach średnich filozofja jest tylko służebnicą teologji, Kant (1724—1804) przypisuje jej naczelne stanowisko w dziedzinie wiedzy ludzkiej, widząc w niej naukę o zasadach poznania, uwarunkowanych istotą ludzkiego „rozumu.“ Gdy Fichte i Hegel (1762—1814, 1770—1831)

---

[1]) *F. Kirchner.* Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe.

sięgają w niej po „absolut“, Herbart (1776—1841) widzi w niej naukę precyzjowania pojęć, a Schopenhauer (1788--1860) sądzi, że odzwierciadla ona tylko świat w pojęciach oderwanych. Gdy dziś jedni całkowicie odrzucają metafizykę, jako nic wspólnego z nauką nie mającą, a całą filozofję sprowadzają do teorji poznania, inni uważają metafizykę za jedną z zasadniczych części składowych filozofji; gdy podług jednych filozofja obejmuje, pomiędzy innemi, psychologję, inni widzą w psychologji naukę ściśle przyrodniczą.

Filozofja nie posiada więc tak wyraźnie i przez wszystkich zgodnie, a zarazem ciasno zakreślonego przedmiotu, jak np. botanika lub mineralogja; okoliczność ta upoważnia poniekąd do pewnej dowolności w sposobie rozumienia właściwych zadań tej nauki, którą jednak wszyscy zgodnie gotowi są nazywać koroną, a zarazem podstawą innych nauk.

Co do mnie, podzielam stanowisko tych, którzy widzą w filozofji naukę o nauce w ogóle. Abstrahując od poszczególnych nauk, stajemy przed pytaniem, czym jest nauka wogóle, i właśnie filozofja na to pytanie winna dać odpowiedź. Podobnie jak ta lub inna nauka daje nam teorję pewnej grupy zjawisk, tak filozofja dać powinna teorję nauki samej.

W referacie niniejszym nie mam zamiaru roztrząsać bliżej zagadnienia, co to jest nauka, lub co to jest filozofja, tymbardziej, że przed rokiem na zebraniu sekcji pedagogicznej P. Z. N. omawiałem specjalnie pierwsze z tych zagadnień. [1]) Musiałem tylko zaznaczyć swoje stanowisko, dla wyjaśnienia, w czym widzę właściwą treść filozofji, w czym przeto widzę

---

[1]) Nowe Tory Nr 10, 1907.

poważny brak wykształcenia naszych (i nietylko naszych) nauczycieli.

Niezdawanie sobie przez nauczyciela sprawy z tego, czym jest nauka, jakie są warunki tworzenia się jej, oraz jakie są ewentualne granice jej potęgi, kładzie specjalne piętno na wykład tego nauczyciela i nawet przy bardzo sumiennym traktowaniu obowiązków zawodowych, może nietylko zmniejszać pożytek wykładu, ale nawet w pewnych razach czynić ten wykład szkodliwym.

Jak to już w zeszłorocznym referacie zaznaczyłem, za główne zadanie wszelkiego kształcenia uważam nauczenie myśleć, a co się z tym bardzo ściśle wiąże—nauczenie wyrażać dobrze myśli w mowie i na piśmie; pozatym winno ono dać zasób najniezbędniejszych wiadomości faktycznych, odpowiednio ze sobą powiązanych—o tym, co jest najniezbędniejsze, decyduje charakter wykształcenia (ogólny czy specjalny), poziom (niższy, średni, wyższy), a przedewszystkim obecny stan kulturalny ludzkości i danego społeczeństwa. Kto umie myśleć, ten zdaje sobie sprawę z potęgi własnej myśli, a zarazem i z ograniczoności tej potęgi, ten potrafi skierować swe myśli tam, gdzie naprawdę to warto uczynić, natomiast nie przykuje ich tam, gdzie z góry się przewiduje bezpłodne trwonienie energji myślowej; podobnie jak np. człowiek, obeznany gruntownie z zasadami fizyki, nie będzie próbował budowania perpetuum mobile.

Znam nauczycieli, ogromnie wykształconych w swym specjalnym przedmiocie — posiadających coś w rodzaju encyklopedji specjalnej w swej głowie; jeżeli się rozmawia z takim człowiekiem, przygniata on wprost zasobem swych wiadomości. Niech tylko jednak zajdzie mowa o wartości względnej tych wiadomości, o większej lub mniejszej pewności niektórych jego twierdzeń, a dyskusja okaże się niemożliwą: czło-

wiek ten, nieprzyzwyczajony do stawiania sobie pytań natury filozoficznej, albo uważa roztrząsanie ich za stratę czasu, albo nie rozumie nawet, o co chodzi, i, odpowiadając nibyto na postawione pytanie, w rzeczywistości pytania tego nie dotyka wcale, powtarzając tylko w kółko coraz to na inny sposób twierdzenie, które właśnie jest zakwestjonowane. Z przykrością muszę wyznać, że w dyskusjach takich, w których do niczego dogadać się nie można, szczególnie celują koleżanki.

Nie przeczę, że encyklopedje chodzące w osobach nauczycieli mogą się przydać młodzieży, o ile chodzi o szpikowanie jej materjałem faktycznym, ale czy nauczyciel taki potrafi spełnić to najważniejsze zadanie—nauczenia swych uczni myśleć? Odpowiedź jasna.

Zwróćmy jeszcze i na to uwagę, że większość nauczycieli chce widzieć w rozwoju swych uczni powtórzenie swego własnego rozwoju (paraliżuje to często wprowadzenie podstawowych reform w nauczaniu). Nauczyciel pamięta, że on sam o tym i o tym nie myślał wcale, siedząc na ławie szkolnej, że tego a tego nie rozumiał (najczęściej dla tego, że go źle uczono) i zdaje mu się, że i jego uczniowie w odpowiednim wieku nie mogą o tym myśleć, albo tego rozumieć. Bardzo jaskrawy przykład na to mogę przytoczyć z mojej specjalności. Większość nauczycieli fizyki jest dotychczas tego przekonania, że uczeń szkoły średniej nie jest w stanie zrozumieć wymiarów pochodnych jednostek i że z tego np. powodu w podręcznikach fizyki dla szkoły średniej nie można określać prędkości jako stosunku drogi przebytej do czasu oraz podawać jako jednostkę prędkości

$$\frac{\text{jedn. dług.}}{\text{jedn. czasu}} \left(\text{np. } \frac{\text{Km.}}{\text{godz.}}, \frac{\text{cm.}}{\text{sek.}}\right).$$

W tej dobrej wierze wykładają oni (i piszą w podręcznikach) tak, jak niegdyś sami słyszeli od swoich nauczycieli, że prędkość mierzy się w kilometrach lub centymetrach, koszlawiąc tym umysł ucznia, który w przyszłości albo będzie musiał wyzbywać się wadliwego sposobu tworzenia pojęć (a więc wadliwego myślenia), albo na zawsze pozostanie kaleką pod tym względem. Z drugiej zaś strony muszę powiedzieć, że wykładając od lat 8-miu fizykę propedeutyczną dzieciom w wieku lat 10—13, *nie spotkałem* jeszcze dziecka, któreby nie rozumiało *z łatwością*, że prędkość jest co innego a długość co innego, a co za tym idzie, że do mierzenia tych wielkości trzeba różnych jednostek, przyczym jednostka prędkości jest pochodną jednostek długości i czasu.

Drugi jaskrawy przykład tego samego dało mi ukazanie się w bieżącym roku podręcznika kosmografji M. Ernsta. Kiedy się ta książka drukowała, byłem zapytywany niejednokrotnie, czy aby to będzie coś dostępnego dla ucznia szkoły średniej; odpowiadałem na to: „niewątpliwie; boję się tylko, że książka ta będzie trudną dla nauczyciela.“ O słuszności tego podejrzenia mogłem się już przekonać. Znam samouków w wieku lat 16—18, których rozwój odpowiada mniej więcej rozwojowi uczniów klas wyższych szkoły średniej i którzy zdążyli już wykazać, że książka Ernsta jest dla nich dostępną i pożyteczną. Z drugiej strony, gdy pewnemu znajomemu, początkującemu w nauczaniu kosmografji, na pytanie, czy nie mógłbym polecić jakiego dobrego podręcznika, wspomniałem o Erniście, odparł ze zdziwieniem: „tak? a ja się zwracałem do pana X., który uchodzi tu za jednego ze specjalistów w wykładaniu tego przedmiotu, i ten mi poradził wziąć dla uczni „Ziemię i niebo“ Kram-

sztyka, dla siebie zaś Thieme'go i... Malinina, mówiąc, że nowy podręcznik Ernsta jest za trudny.“

Otóż podobnie, jeżeli nauczyciel sam nie zastanawiał się nigdy nad zasadniczemi zagadnieniami filozoficznemi, na myśl mu nawet nie przyjdzie, aby zagadnienia podobne mogły się nieraz błąkać po mózgach młodzieńczych, aby należało przynajmniej te mózgi do tych zagadnień przygotowywać; wykład takiego nauczyciela może być bogaty ilościowo, biednym natomiast będzie jakościowo — wykład taki może być nawet ożywiony entuzjazmem dla nauki, ale entuzjazmem ślepym; zapał, wzbudzony w uczniach, może być mocny, lecz nietrwały, gdyż uczeń, nieprzyzwyczajony do traktowania we właściwy sposób nasuwających się z czasem wątpliwości, równie łatwo przed temi wątpliwościami broń złoży, jak łatwo dał się unieść taniemu zachwytowi.

Czasem zdarza się słyszeć zdanie, że nie należy budzić zbyt wcześnie w młodzieży dalej idącego krytycyzmu, gdyż prowadzi on do przedwczesnego a nieusprawiedliwionego sceptycyzmu, a czasem budzi uczucie lekceważenia względem nauki, którą wszak winniśmy go nauczyć szanować. Moim zdaniem, tani sceptycyzm tyleż wart, co tani zachwyt i ślepa wiara. Zarówno odmówię wartości temu nauczycielowi, który budzić będzie w swych uczniach to pierwsze uczucie, jak temu, który bez zastrzeżeń wszelkich będzie głosił wszechpotęgę nauki. I tu jak wszędzie potrzebna jest miara, a miarę daje znajomość rzeczy: nauczyciel, rozumiejący proces tworzenia się nauki, potrafi swym uczniom wykazać, w czym tkwi jej prawdziwa potęga; wykazując zaś z całą powagą i szczerością, że potęga ta jest ograniczona, nie tylko nie wzbudzi lekkomyślnego sceptycyzmu, lecz przeciwnie tym większy podziw dla osiągniętych w tych trudnych warun-

kach zdobyczy. Uczeń takiego nauczyciela nie będzie naiwnym bałwochwalcą, gotowym za podmuchem wiatru zmienić się w niedowiarka, lecz, zabezpieczony od łatwych rozczarowań, pozostanie na zawsze wiernym czcicielem nauki. Lecz pierwszym warunkiem, by nauczyciel mógł na swym wykładzie wytworzyć właściwą atmosferę, by mógł należycie pokierować rozwojem swych uczni, by mógł rozwój ten oprzeć na najtrwalszych fundamentach, jest to, by on sam zdawał sobie jasno sprawę z tego, jakie to są fundamenta, a do tego potrzeba, by nauczyciel nie był analfabetą w dziedzinie filozofji.

Niewątpliwie, jeżeli dziś mamy tak mało nauczycieli, którzy się zagadnieniami filozoficznemi interesują i doniosłość ich dla sprawy nauczania oceniają, zawdzięczamy to szkołom, w których nauczyciele ci się kształcili, a raczej nauczycielom tych nauczycieli, a ci znowu obowiązani są swoim nauczycielom. Błędy nauczania przechodzą z pokolenia w pokolenie i, chcąc którykolwiek z utartych błędów usunąć, należy przekształcać nauczanie przez przekształcanie nauczycieli. Naturalnie co innego, jeżeli ktoś w dojrzałym wieku spostrzeże brak w swoim wykształceniu i zacznie go usuwać, co może wymagać nieraz całkowitego przeobrażenia dotychczasowego sposobu myślenia, a więc dużego nakładu pracy na zdobycie niezbędnej techniki myślenia, a co innego, jeżeli ktoś ma od dzieciństwa umysł tak wyrabiany, że po dojściu do wieku dojrzałego już tę niezbędną technikę posiada. Przekształcając w odpowiedni sposób siebie, nauczyciel dzisiejszy nie dojdzie do tego stopnia doskonałości, do której będzie mógł dojść jego uczeń, zostając w przyszłości nauczycielem, a to dla tego, że mu się da zawczasu wyrobienie myślowe, które tamten musiał tak późno zdo-

bywać, natomiast nie obarczy się go balastem, którego właśnie dzisiejszy nauczyciel musi się nieraz, i to z wielką trudnością, pozbywać; kiedyś jednak musi być zrobiony początek.

Ale nie tylko „ton“, że tak powiem, wykładu będzie inny u nauczyciela, obeznanego z zasadami filozofji. Wykład zyska na precyzji wogóle: Przestrzegając ścisłości własnych myśli (iluż to nauczycieli tego nie przestrzega!), nauczyciel przyzwyczai i ucznia do tej ścisłości w myśli, w mowie i na piśmie, uczyni go wrażliwym od dzieciństwa na tę ścisłość, przez co mniej będziemy mieli ludzi, nie umiejących nieraz nawet po ukończeniu szkoły wyższej panować nad swemi myślami i myślami temi się z innemi dzielić. Proszę przysłuchać się uważnie pierwszej lepszej dyskusji i zanotować sobie, jaki procent zabierających głos umie myśleć i mówić; proszę przypomnieć sobie szeregi recenzji z książek t. zw. poważnych—jaki procent autorów umie pisać?

Wykształcenie filozoficzne nauczyciela jeszcze pod jednym względem mieć może ogromne znaczenie: nauczyciel taki nie tylko będzie mówił „inaczej“ o tych samych rzeczach, niż nauczyciel, nieświadomy istnienia zagadnień filozoficznych,—będzie on bardziej skłonny do reformowania wykładu pod względem doboru treści. Zarówno co do samych przedmiotów, składających się na całość wykształcenia, jak pod względem programu poszczególnych przedmiotów, decyduje u nas, jak wszędzie przeważnie, utarty zwyczaj, rutyna. Na pytanie, czy człowiek, szukający wykształcenia ogólnego, koniecznie ma się uczyć tych wszystkich przedmiotów, których się uczył jego dziadek, czy nie należałoby niektórych zaniechać, inne natomiast wprowadzić, zakres jednych zwęzić, innych rozszeszyć, — na pytania takie unikamy da-

wania wyraźnej odpowiedzi, chociaż czujemy doskonale, że w tym względzie reforma pewna z biegiem czasu stale się odbywać powinna. Jeżeli trudno nam się pozbyć utartych przyzwyczajeń co do widzenia nieodzownie na liście przedmiotów kształcących tego a tego przedmiotu, to przynajmniej zacząć można od przekształcania ich programów; z drugiej strony przekształcanie takie musi być robione w myśl pewnej przewodniej zasady, ze zrozumieniem tego, co w każdej nauce jest najgłówniejsze i najtrwalsze,—o tym zaś mogą sądzić tylko ci, którzy posiadają wykształcenie filozoficzne.

Niech mi wolno będzie dla zilustrowania wypowiedzianych twierdzeń przytoczyć kilka przykładów. Biorę, dajmy na to, wykład matematyki w szkole średniej. Programy i podręczniki używane są, rzec można śmiało, odwieczne — wszak mamy tak prawo nazwać nawet podręczniki, wydane w roku 1908-ym, jeżeli one się nie różnią od tych, z których się uczyli nasi praojcowie. Istnieje bardzo rozpowszechniony przesąd, że wykład matematyki t. zw. elementarnej jest czymś całkowicie skończonym i opracowanym tak doskonale, że nic w nim ani dodać ani ująć nie można. Przesąd ten wyznaje niemal cały ogół inteligientny z wyjątkiem garstki matematyków, śledzących za rozwojem nauki i biorących czynny udział w tym rozwoju. Niestety wyrazy „nauczyciel matematyki“ i „matematyk“ nie zawsze są synonimami, stąd można spotkać się z nauczycielami matematyki, którzy ten przesąd podzielają, a przynajmniej składają dowody tego przez swój szablonowy, „odwieczny“ wykład. Tym to nauczycielom zawdzięcza matematyka opinję „martwej“, „suchej“, jakkolwiek „pożytecznej“; kto się z taką utartą opinją nie spotykał! A jednak niema ani jednego działu w matematyce, gdzieby została po-

stawiona raz na zawsze kropka. Owa „martwa“ matematyka żyje i to życiem niezmiernie intensywnym. Jest też olbrzymia krzywda dla uczącej się młodzieży, że najsłabsze nawet echo tego życia do niej nie dochodzi. Dociekania natury filozoficznej rzuciły nowe światło na wiele starych pojęć, otworzyły nowe wspaniałe horyzonty, stworzyły nowe dziedziny. Dość wspomnieć o tym przewrocie, który został dokonany w gieometrji przez rozwinięcie pojęcia o przestrzeni, a spytajmy tu obecnych, czy wielu z nich wie, co to jest gieometrja nieeuklidesowa (może się nawet okazać, iż wiele osób nie zdaje sobie sprawy, że się w swoim czasie uczyło gieometrji „euklidesowej“). Znam paru zaledwie nauczycieli matematyki, rozmiłowanych w roztrząsaniu tych filozoficznych podstaw matematyki i umiejących w odpowiednich chwilach i w odpowiedni sposób robić wycieczki w tę dziedzinę na swoich wykładach matematyki „elementarnej“ i wiem, że wykładami swojemi wprawiają uczniów literalnie w zachwyt. Okazuje się, że młodzież łapczywie chwyta i doskonale opanowuje myśli, które—wyznajmy z bólem i wstydem—nie znajdują wcale miejsca w głowach wielu nauczycieli.

Przejdźmy do wykładów fizyki i chemji i pomińmy dla braku czasu takie ujemne strony tych wykładów, jak to, że wielu nauczycieli, pozbawionych z braku środków szkolnych możności robienia doświadczeń, poprzestaje na „rysowaniu zjawisk na tablicy“, że często nauczyciele, nawet posiadający przyrządy, eksperymentować nie umieją, że w programach byłyby pożądane i możliwe pewne zmiany. Uprzytomnijmy sobie tylko, *jak* się o niektórych zasadniczych rzeczach mówi. Pozwalam sobie przy sposobności wypowiedzieć zdanie, że lepiej nic nie mówić, niż mówić to, co później trzeba będzie odwoływać, albo co uczeń

w dalszych swych studjach będzie musiał rugować ze swej głowy jako niepotrzebny albo nawet szkodliwy balast. Przykładem chociażby wspomniana wyżej kwestja o wymiarach jednostek. Ale uprzytomnijmy sobie np., jak się mówi o teorji lub hipotezie, jakie się wpaja pojęcia o eterze, elektronach, atomach. Jednym z najwspanialszych odkryć nauki ostatnich czasów jest podług pewnej książki to, że fizyka „dowiodła istnienia elektronów“. Pewien nauczyciel twierdzi, że najlepszym dowodem istnienia eteru jest to, że do nas dochodzi światło od słońca — „gdyby bowiem eteru nie było, w czymby się rozchodziły drgania świetlne“! Przypomina mi się tu ów anegdotyczny nauczyciel gieografji, który miał rzec do swej klasy: „najlepszym dowodem kulistości ziemi jest ten oto globus“ — dobrze zresztą, jeżeli jeszcze nazwał ziemię kulistą, gdyż nazywają też ją „okrągłą.“ Albo co za dziwy opowiada się młodzieży o atomach! Wszędzie metafizyka, przytym bardzo ordynarna. A jednak, że pojęciami takiemi jak atom można operować, nie tonąc w mętach metafizyki, dał dowód chociażby Ostwald w swej znakomitej „Szkole chemji.“ Niewykształcenie filozoficzne nauczyciela mści się na jego wykładzie, a co gorsza, bałamuci młode umysły i tym szkodzi dalszemu ich rozwojowi.

W innych naukach dzieje się bodaj jeszcze gorzej. Nauczyciel, wykładający którąkolwiek z nauk matematycznych, przyzwyczaja się przynajmniej z biegiem czasu do jaśniejszego i ściślejszego formułowania swych myśli i przestrzega tegoż w swych uczniach—stąd nawet ten przestarzały wykład matematyki, jaki teraz w większości wypadków mamy, przyczynia się bardziej od wykładu innych nauk do wyrabiania w uczniach umiejętności myślenia i mówienia. Jeżeli jednak

uczeń na lekcjach matematyki zmuszany bywa jeszcze do przestrzegania jakiej takiej ścisłości w myślach i mowie, przestaje go to niemal zupełnie obowiązywać na innych lekcjach, na których sam nauczyciel tego nie przestrzega. Nieścisłość w rozumowaniu i mowie łącznie z brakiem znajomości zasad filozofji najszkodliwiej bodaj się odbija na wykładach historji. Przedmiot ten, pozwalający więcej od innych na wtrącanie się pierwiastku subjektywnego, przy braku jasnego wyobrażenia o tym, czym jest wogóle nauka lub teorja, prowadzi na ślizką drogę doktrynerstwa, pozwalając się cieszyć wiarą w łatwe zwycięztwo pewnej doktryny w przyszłości, zabijając zaś najcenniejszy przymiot umysłu — krytycyzm. I rzecz dziwna, właśnie historycy „słuchają“ z urzędu wykładów historji filozofji na uniwersytecie—proszę jednak zauważyć, że formalne słuchanie przedmiotu, a nawet pomyślne składanie z niego egzaminu nie oznacza jeszcze *studjowania*; twierdzenie to dotyczy jednakowo wszystkich nauk.

Nie mogę się jeszcze powstrzymać od przytoczenia kilku przykładów uderzającej nieścisłości, cechującej naszych specjalistów od literatury. Naturalnie takież nieścisłości daje się zauważyć od czasu do czasu w innych specjalnościach—wystarczy przytoczenie klasycznego określenia z jednego podręcznika fizyki: „mutra jest otworem, w który się wkręca śruba.“ Ale przyznać trzeba, że w dziedzinie literatury przykładów takich spotykamy bezporównania więcej. Oto np. przeglądam wydawnictwa klasycznych utworów literatury pięknej, zaopatrzonych w „objaśniające“ przypiski. Czytając te przypiski, na każdym kroku spotykamy nadzwyczajne objaśnienia: „trąd — wysypka na skórze“, „płetwa—rodzaj skrzydła, osadzonego u ryby

pod spodem i na grzbiecie ciała", „gil — rodzaj ptaka" — piszący te objaśnienia potrafiłby niewątpliwie uczynić to bezporównania lepiej, gdyby z przyzwyczajenia był wrażliwszy na ścisłość mowy. Może kto na usprawiedliwienie (?) powie, że takie rzeczy piszą się nieraz na kolanie; owszem, czasem można te objaśnienia wziąć na karb pośpiechu lub nieuwagi (chociaż to nie będzie całkowitym usprawiedliwieniem); tak np. w „pierwszym krytycznym" wydaniu zbiorowym dzieł Słowackiego do wiersza „Powietrze cząbrów poiło zapachem..." znajdujemy przypisek: „cząber albo cąbr, krzyżowa sztuka mięsa sarny, jelenia"... Tamtych jednak przykładów nie można wytłumaczyć nieuwagą: człowiek, posiadający pewien nałóg ścisłego wyrażania się (a jest to jeden z najcenniejszych nałogów) nie potrafiłby, nawet pisząc na kolanie, w ten sposób formułować określeń. A jednak i filolodzy słuchają na uniwersytecie filozofji. Tak, „słuchają", ale nie studjują.

Streszczam, o co mi chodzi. Uważam, że każdy wykształcony człowiek, a tymbardziej każdy nauczyciel, bez względu na specjalność, powinien być obeznany z zasadami filozofji, przyczym pod filozofją rozumiem naukę o nauce wogóle. Znajomość ta jest ważną dla nauczyciela z następujących względów: 1) nauczyciel będzie mógł wtedy uczniom przedstawiać we właściwym świetle naukę wogóle i poszczególne teorje, przyzwyczajając do krytycyzmu w tym względzie, a zararem zapobiegając zarówno tworzeniu się ślepej wiary w cokolwiek jak lekkomyślnego sceptycyzmu; 2) rozumiejąc, co tworzy fundament każdej i danej nauki, nauczyciel będzie mógł w myśl pewnej przewodniej zasady we właściwy sposób modyfikować dotychczasowe tradycyjne programy; 3) wprowadzając

pierwiastek filozoficzny do swego wykładu, nauczyciel będzie przestrzegał więcej ścisłości w swoich wykładach, będzie wyrabiał stopniowo w swych uczniach odpowiednią technikę myślenia, ułatwiając im w przyszłości poważniejsze studja w tym zakresie i rozbudzając w nich do takich studjów zamiłowanie; zwłaszcza przy współdziałaniu pod tym względem nauczycieli różnych przedmiotów wytworzy się nowa atmosfera, w której wzrastać będzie młode pokolenie, na czym zyska zarówno wogóle jakość inteligiencji, jak też typ przyszłego nauczyciela—nie będzie on (w tym stopniu przynajmniej) pokutował za winy swoich nauczycieli, jak my dziś pokutujemy.

Mogą mi na to odpowiedzieć: niech to nawet wszystko będzie słuszne, ale czy jest jakie wyjście? Wszak wiemy, że nauczyciel jest przeważnie przepracowany; skąd się weźmie niezbędny czas na podobne studja? Odpowiem na to: nauczyciel po to się zrzesza w związki, by solidarnie ze swojemi kolegami pracować nad polepszeniem swego losu, oraz doskonaleniem zarówno siebie, jak sprawy nauczania. Nikt nie zaprzeczy, że nauczyciel musi mieć czas na ciągłe kształcenie się; co innego, że czasu tego mu nikt w prezencie nie ofiaruje, lecz musi on go u społeczeństwa sobie wywalczyć — przynajmniej w najbliższej przyszłości trudno przewidywać, by społeczeństwo z własnej inicjatywy zaczęło tak dbać o nauczyciela. Pozatym, o ile już nauczyciel jaki taki czas ua kształcenie się posiada, powinien on koniecznie pewną część tego czasu poświęcić na kształcenie się filozoficzne.

Jaki ma być program tych studjów, jak mają być one dokonane, to inna sprawa. Od tego są specjaliści, do których się można udać po wskazówki,

od tego są książki i pisma filozoficzne, od tego się organizują koła samokształcenia, cykle wykładów lub systematyczne kursy, seminarja.

Dla chcącego niema prawie rzeczy niemożliwych, ale... trzeba przedewszystkim chcieć.

*St. Kalinowski.*

# O charakterach i rozpoznawaniu ich u dzieci.[1]

II.

Nad oddzielnemi układami klasyfikacyjnemi zastanawiać się krytycznie nie będziemy, jakkolwiek etologja przypisuje im wielką doniosłość, między innemi i ze względów pedagogicznych.

„Nauka o wychowaniu, mówi Ribéry [2]), ma na celu poznanie osobnika, a raczej poznanie osobników; a więc klasyfikacja musi odegrać w niej rolę wstępną.“ Twierdzenie to ma bezwątpienia słuszność za sobą. Klasyfikacja, która w charakterach wszystko rozumieć i wszystko wyjaśnić potrafi, stanowić będzie niezbity dowód, że zjawisko to zostało należycie zbadane w całości swej i w częściach, że jego poznanie wkroczyło na tory naukowe.

Dzisiaj jednak układy klasyfikacyjne są jeszcze od tego ideału dość odległe i nie posiadają budowy o tyle prostej, abyśmy je mogli stosować bezpośrednio do wieku dziecięcego. Zresztą jest rzeczą wątpliwą, czy będzie to wogóle kiedykolwiek możliwe.

W stosunku z człowiekiem dojrzałym możemy

---

[1]) Patrz zeszyt dziewiąty.
[2]) Ribéry—dzieło cytowane wyżej.

zdawać sobie jako tako sprawę, czy ten lub ów popęd, ta lub owa skłonność góruje nad innemi, w jakich połączeniach i kombinacjach najczęściej się wyraża, oraz czy podporządkowuje sobie zawsze i wszędzie pozostałą treść charakteru. Wiemy przecież dobrze, że w życiu każdego z nas następuje okres, w którym sposób reagowania czynami na podniety życia zbiorowego najwyraźniej i najstalej się zaznacza. Wówczas, rzecz prosta, cechy charakteru uwydatniają się najsilniej i stają się najdostępniejsze dla obserwacji. Według obliczeń Paulhana taki okres wypada pomiędzy 20 i 55 rokiem życia. Możemy się zgadzać z rachunkiem Paulhana lub nie; możemy sądzić, że charakter przybiera kształty względnie stałe wcześniej, a zatraca je później — to rzecz obojętna. Jedno tylko jest tu faktem niezaprzeczonym, że okres takiej względnej stałości w rozwoju charakteru istnieje i że jest bardzo odległy od wieku dziecięcego, jeżeli za linję graniczną pomiędzy wiekiem dziecięcym i młodzieńczym przyjmiemy 15 — 16 rok życia.

O charakterze o tyle o ile ustalonym u dzieci niema co mówić. Wszystkie własności wrodzone nie mają tu wyraźnie określonego typu i szukają sobie dopiero dróg ujścia. Obserwując dziecko, nigdy nie możemy zaręczyć, czy popęd, który chwilowo najsilniej się uwydatnia, zachowa na zawsze stanowisko dominujące. Nie możemy być pewni, czy wpływy, z pod których się dziecko wyzwoli lub którym podlegać zacznie, nie wysuną na czoło zgoła innych pierwiastków psychicznych. Wszak to rzecz całkiem możliwa, skoro raz wiemy i przyznajemy, że charakter modyfikuje się i zmienia.

Na razie tego wszystkiego, co w dziecku niezaprzeczenie istnieje, nie znać i nieraz trudno to odnaleźć, tym trudniej, że jego życie nie może płynąć pę-

dem samorzutnym. Zycie dziecka regulują jego wychowawcy. Oni za dziecko myślą, dopomagają mu w jednych czynnościach, wyręczają w innych, służą mu tak dalece za drogowskaz i podporę, że często dają i dziecku i sobie szereg złudzeń mniej więcej długotrwałych. Tym samym utrudniają sobie jeszcze więcej zadanie i tak niełatwe: rozpoznanie indywidualności dziecka.

Wszelkie układy klasyfikacyjne, choćby najmisterniej zbudowane, niewiele nam tu pomogą. Nie przydałoby się na nic, gdybyśmy nawet wstąpili w ślady Azama[1]), który naliczył coś 120 typów charakterów, lub Paulhana, któremu wszyscy krytycy zarzucają słusznie, iż dał nam właściwie nie klasyfikację osobników, lecz monograficzny opis oddzielnych wad, cnót i namiętności. Przypuśćmy, że wraz z Azamem i Paulhanem zaczniemy ludzi dzielić na takie szczegółowe typy charakterów, jak typ ciekawy, nieśmiały, porywczy, łakomy i t. d., i podział taki zastosujemy do dzieci. Czy taka metoda postępowania byłaby uzasadnioną i czy mogłaby dać nam wyniki pozytywne w zakresie wychowania?

Ja sądzę, że nie, że w dziecku nie wolno nam poprostu rozpoznawać charakteru jako pewnej całości skończonej, która ujawnia się bezwzględnie w postępowaniu i pozwala wnosić o czynach przyszłych. Nie wolno nam tego czynić, choćby na zasadzie wszystkiego, co dotąd o charakterach powiedzieliśmy. Tym samym nie możemy klasyfikować charakterów dziecięcych w sposób stanowczy i korzystać w tym celu z gotowych już szematów.

---

[1]) Azam: Charakter w zdrowiu i w chorobie. Tłum. polskie r. 1888.

Ale to nie znaczy bynajmniej, że wobec dziecka mamy pozostawać bezradni. Przeciwnie, do poznania dziecka powinniśmy dążyć wszelkiemi siłami, wszelkiemi środkami, jakiemi tylko możemy rozporządzać. Stoi tu przed nami otworem szerokie i wdzięczne pole działania. Nasza obserwacja celowa i uważna z pewnością nie pozostanie jałową; jeżeli nie odsłoni przed nami w sposób absolutny duszy dziecka, co zresztą jest prawie niemożliwe, to dopomoże do częściowego choćby zorjentowania się w jej własnościach. I właśnie tutaj możemy przywołać na pomoc klasyfikację. Nie pozwoli ona, jak już wspominaliśmy, ferować wyroków nieodwołalnych o charakterach dziecięcych, ale odda nam inne, nie mniej ważne usługi. Doprowadzi nas mianowicie do źródeł charakteru, wskaże genezę zajmującego nas typu i nauczy śledzić za jego rozwojem. Opierając się na wskazówkach układów klasyfikacyjnych, dowiemy się w każdym przypadku, jak ustanowione raz na zawsze dane ogólne wcielają się w plastyczną i zmienną rzeczywistość. Nauczymy się odnajdywać związek pomiędzy prawem abstrakcyjnym i faktem konkretnym, jaki spostrzegamy; nauczymy się jednym słowem patrzeć i rozumieć. Przytym ani na chwilę nie stracimy z oka tego względu, że zarówno nasza obserwacja najbardziej drobiazgowa, jak i naukowe wskazówki nie są nieomylne, tak dalece indywidualność człowieka jest zjawiskiem złożonym i nieuchwytnym.

Układy klasyfikacyjne tedy, oparte na tezie fizjologicznej charakterów, uczą nas, czego w dziecku szukać należy i na jakim gruncie poszukiwania rozpocząć. Mówią nam, że najważniejszym i najpłodniejszym odkryciem będzie tu rozpoznanie usposobienia wrodzonego—temperamentu, na którym dopiero życie kształtuje i rzeźbi ostateczną postać charakteru.

„Jeżeli kto sądzi—mówi Ribéry—że dla poznania osobnika wystarcza zorjentować się w jego zdolnościach czuciowych i ruchowych — myli się i można rzec śmiało, że jego pojęcie o rzeczy jest dość powierzchowne. Ale, jeżeli kto określi w sposób ścisły charakter czuciowy i ruchowy osobnika, i nie przestaje w dalszym ciągu obserwować go i badać szczegółowo wszelkie oddzielne jego własności, ten blizkim jest uchwycenia jądra sprawy.“ W słowach tych autor nakreślił niechcący doskonały plan poszukiwań nad charakterem dzieci, przyczym wyraźnie zaznaczył porządek tych poszukiwań, oraz rolę temperamentu.

Rozpoznanie temperamentu dziecka nie należy również do zadań łatwych; nie może być podejmowane z dnia na dzień, wymaga cierpliwości i uwagi, systematycznej obserwacji i wiary w pożytek rozpoczętych poszukiwań. Przy dobrych chęciach jednak nastręczające się tu trudności mogą być zwyciężone. Przedewszystkim teren badania jest tu szczuplejszy i stosunkowo dość prosty. Nie idzie nam już o zorjentowanie się odrazu w skomplikowanej całości życia psychicznego, lecz poprostu o ustalenie faktu, czy dziecko jest mniej lub więcej wrażliwe, czy posiada naturę mniej lub więcej czynną. Na razie interesuje nas tylko szybkość i natężenie reakcji czuciowych i ruchowych, ich siła i trwałość, oraz stosunek do pierwiastków intelektualnych. Następnie liczba temperamentów nie jest zbyt znaczną. Dzielimy je dotąd, podobnie jak to uczynił Kant, na dwie grupy zasadnicze: czuciową i czynną, z których każda rozpada się na dwa działy, pierwsza—na temperament sangwiniczny i melancholiczny, druga—na choleryczny i flegmatyczny.

Tutaj muszę się zastrzec, że poruszając sprawę oddzielnych temperamentów, nie mam bynajmniej za-

miaru kusić się już nietylko o wyczerpanie kwestji, która jest ogromną i posiada bogatą literaturę, ale nawet o podanie ścisłych i detalicznych obrazów każdego temperamentu z kolei. Idzie mi jedynie o zebranie garści wskazówek najogólniejszych, najbardziej zasadniczych, któreby mogły rzucić choć wątłe światełko na mozolną drogę wychowawców.

Otóż pierwsza grupa temperamentów czuciowych ma swe źródło w pobudliwości czułego nad miarę układu nerwowego. Odznacza się też przedewszystkim znaczną wrażliwością, która, stosownie do natężenia i szybkości wibracji nerwowych, bywa albo płytką i przemijającą, jak u sangwiników, albo głęboką i trwałą, jak u melancholików.

Wrażliwość sangwinika nie ma poprostu granic, nie ma ani znużenia ani spoczynku i dla tego Ribot porównywa trafnie ten temperament do „instrumentu wiecznie wibrującego, który nigdy nie przestaje dźwięczeć.“ Każdy sangwinik łatwo się zapala i łatwo zniechęca, aby zarówno o jednym jak i drugim wnet zapomnieć. Niestałość więc i zmienność staje się cechą zasadniczą jego charakteru. Na tym tle dopiero rozwijają się konsekwentnie liczne właściwości wtórne: roztargnienie, roztrzepanie, lekkomyślność, podatność suggestyjna, skłonność naśladowcza i t. d. Wrażliwość nadmierna rządzi nietylko uczuciami i pozbawia je należytego pogłębienia, ale nadaje cechy szczególne umysłowi i woli sangwinika. Wskutek różnorodności wrażeń, które rozpierają stale jego duszę, umysł sangwinika odznacza się pewnym ubóstwem, odbija treść chwili bieżącej jak w zwierciedle i niewiele może wysnuć sam z siebie. Myśli biegną luźne i niepowiązane, ich wątek logiczny rwie się na każdym kroku, gdyż żadne wrażenie, żadne pojęcie nie może na dłużej opanować pola świadomości. Niemo-

żność zjednoczenia pierwiastków psychicznych w pewną, choćby względnie jednolitą całość rozprasza również zdolności czynne i upośledza wolę, która, pomimo wszelkich pozorów żywości i energji, staje się niezdolną do celowych i trwałych wysiłków. Nawet popędy sangwinika żyją w rozsypkę, każdy z osobna, każdy dla siebie i wcielają się w czyny najbardziej dziwaczne i niespodziewane. To tylko jest rzeczą pewną, że sangwinicy posiadają silnie rozwinięty popęd naśladowczy, oraz znaczną podatność suggestyjną. Ale nawet z tych czynników, których użyteczność jest stwierdzoną, nie osiągają należytych korzyści, ponieważ skłonni są ulegać każdemu wpływowi i naśladować każdy przykład.

Wśród psychologów temperament sangwiniczny nie znajduje uznania. Ribot [1]) charakteryzuje go krótko i dosadnie: „Wielka wrażliwość, inteligiencja ograniczona lub mierna, brak woli.“ Ribéry jest tego samego zdania, przyczym zaznacza, że temperament sangwiniczny, który jest zawsze wiernym odbiciem chwili, nie pozostawił po sobie śladów w pochodzie cywilizacyjnym ludzkości i stąd nie znamy głośnych imion, które moglibyśmy z nim związać.

Granice tego temperamentu obejmują wiele oddzielnych typów charakteru. Tutaj napewno spotykamy ludzi słabych, niestałych, rozproszonych, letkiewiczów, zapominalskich i t. d. Wszyscy oni mają, jak to słusznie zauważył Paulhan, wspólną i wybitną właściwość: uczucie choćby najżywsze, czyn choćby najdonioślejszy i powtórzony wielokrotnie, odsłaniają przed nami tylko część ich indywidualności, część charakteru. Pozostała zaś reszta stanowi materjał nie-

---

[1]) Ribot: dzieło cyt. wyżej.

obliczalny, z którego w odpowiednich warunkach wyrosnąć mogą uczucia i czyny wręcz z tamtemi sprzeczne. Ten wzgląd właśnie, bardzo właściwy dla temperamentu sangwinicznego i słusznie podniesiony przez Paulhana, sprawia, że sangwinicy niełatwo podlegają jednolitym wpływom. Są oni tak dalece zmienni, że w wielu razach pozbawiają nas samych orjentacji, co w postępowaniu z nimi byłoby właściwie dobrym i pożądanym. Nie łatwo ich też wychowywać. W stosunku do dzieci sangwinicznych nie możemy ani postawić jasno sformułowanych zarzutów, ani zakreślić sobie wyraźnego planu działania. Brak nam wręcz podstawy do tego wskutek zmienności naszych obserwacji. Dziecko sangwiniczne jest raczej dobre, posłuszne, cieszy się nieopisanie drobnostkami, odczuwa silnie cudze radości i smutki, żałuje szczerze za popełnione winy i gorąco przyrzeka poprawę. Przytym zdradza najchwalebniejsze upodobania, zapał do nauki, do pracy i skwapliwie chwyta każdą nową propozycję.

Wprawdzie u tego samego dziecka spotykamy wybuchy gniewu lub potoki łez z lada przyczyny, roztargnienie, męczący brak uwagi, łatwe zniechęcenie się, pogoń za nowością i t. d. Ale co tu karcić, co tu poprawiać, skoro to wszystko zmienia się z dnia na dzień, z godziny na godzinę; skoro jedno równoważy drugie i niepodobna stanowczo orzec, po której stronie przewaga: po złej czy po dobrej. To też na temperamencie sangwinicznym wbrew oczywistości i doświadczeniu gotowi zawsze jesteśmy budować najpiękniejsze nadzieje. Błędy zaś i usterki, będące prostą jego konsekwencją, uniewinniamy lub przyjmujemy za zjawiska przejściowe, zależne od młodego wieku, braku rozumu, doświadczenia i t. d. Zapominamy łacno, że temperament ten ustalić się nie daje,

lecz stanowi do końca materjał lotny, który najlżejszy powiew unosi zarówno na prawo jak na lewo, zarówno naprzód jak wstecz. Zapominamy, że każdy przedstawiciel tego typu posiada—jak mówią Francuzi—„un cerveau, qui fume constamment.“ Ogień wciąż się tli, dym wciąż się unosi, a podsycające ten ogień paliwo nastręcza się na każdym kroku.

Gdybyśmy w stosunku do dzieci sangwinicznych nie uczynili nic więcej, tylko możliwie ograniczyli dowóz paliwa, podtrzymującego ich wrzenie nieustanne, byłoby to zasługą nielada. Ala na to potrzeba przedewszystkim temperament sangwiniczny rozpoznać.

Drugą odnogę tego samego pnia czuciowego stanowi temperament melancholiczny, zwany inaczej nerwowym. Pobudliwość czuciowa ustroju pozostaje tu również znaczną, ale wibracje nerwowe nie są tak szybkie i zmienne, jak u sangwiników. Wrażenia wytwarzają się powolniej i trwają dłużej, mogą więc opanować wyłącznie pole świadomości i przeobrazić się w silniejsze lub słabsze, nietrwałe stany uczuciowe. O ile takie stany uczuciowe przyjmują silne natężenie i potrafią zapanować nad całą psychiką człowieka, nazywamy je namiętnościami.

Wprawdzie może się zdarzyć, że stany uczuciowe, powstające u melancholika w pewnym okresie czasu, rozwijają się równolegle i są na ogół słabe: żaden nie odgrywa roli dominującej. Wówczas wszystkie typy, jakie tu zaliczymy, sprawiać będą podobnie do sangwiników wrażenie zmiennych i niestałych. Znamy przecież dobrze wybitnych przedstawicieli temperamentu melancholicznego: ludzi niespokojnych, bojaźliwych, niezdecydowanych, nieśmiałych, chwiejnych, sprzecznych, u których te właściwości psychiczne występują na tle znacznej, a pozbawionej orjentacji uczu-

ciowości. Ale są to przypadki bądź co bądź rzadkie. Najczęściej jeden stan uczuciowy wstrząsa całym ustrojem melancholika, rodzi inne uczucia, pobudza popędy, kojarzy i zabarwia myśli.

Uczucie więc jest osią, dokoła której obraca się życie nerwowców; usiłują nim wszystko objąć i wszystko wytłumaczyć. Na tym tle dopiero rozwijają się najwybitniejsze właściwości ich charakteru: żywa pamięć uczuciowa, potrzeba ludzkiej sympatji, ludzkiego współczucia i wysubtelnione uczucia sympatyczne. A stąd płyną już drogą rozczarowań i zawodów cechy drugorzędne: smutek, przygnębienie, apatja, pesymizm aż do mizantropji włącznie. Skłonność do sentymentalizmu, ekstazy uczuciowej, do fanatyzmu wszelkiego rodzaju tłumaczy się tu sama przez się. Jasną również staje się skłonność do melancholji, t. j. długotrwałych i wyłącznych smutków, które zabarwiają często wszystkie stany uczuciowe, wszystkie myśli nerwowców.

Powszechnie wiadomo, że uczucia, zarówno pobudzające (steniczne) jak i deprymujące (asteniczne), jeżeli są wytwarzane w nadmiarze, nużą ustrój i odbierają mu energję czynną. Ta okoliczność właśnie zachodzi w życiu melanchollków. O ile tylko mogą, wycofują się z życia czynnego, dążą do samotności, zasklepiają się w sobie i posuwają do ostatecznych granic zdolność analizowania uczuć cudzych i własnych. Samoanalizę doprowadzają aż do przesady. Lubują się poprostu w przyglądaniu się swemu ja i badają niestrudzenie falowanie i wahanie się swych uczuć. Stąd też podejrzliwość, przenikliwość, niedowierzanie, drażliwość, jednym słowem wszelkie uczucia o barwie wyraźnie egotycznej są u nich na porządku dziennym.

Umysł nerwowców posiada również znamiona

szczególne: jest niezdolny do zmudnych poszukiwań i ścisłych dociekań naukowych. Suche rozumowanie, sfera abstrakcji mniej go pociąga. Natomiast obraca się najchętniej w granicach faktów konkretnych i wrażeń szczegółowych, gdyż tutaj znajduje pole do zasilenia i wyrażenia swych uczuć, których myśl jest niby dalszym ciągiem. Wszystkie kojarzenia myślowe, cały bieg rozumowania układa się u nich i zmienia pod wpływem uczucia. Jednym słowem melancholicy zdają się posiadać swą własną logikę, którą należałoby nazwać logiką uczuć.

Pomimo to jednak umysł ich nie jest pozbawiony wartości: „Nie biedzi się—mówi Ribéry,—nad mozolnym szeregowaniem myśli, nie rozumuje powolnie, wiążąc oddzielne zdania i uzasadniając każdy krok naprzód, lecz ujmuje odrazu całą rzeczywistość, rozważa całości konkretne najbardziej złożone i nie uczuwa bynajmniej potrzeby rozróżniania ich pierwiastków.“ To też psychologowie cenią wysoko zalety umysłowe melancholików i uważają je za materjał, z którego wyrasta niepospolitość. Wszakże typowym nerwowcem był J. J. Rousseau, który wymownie maluje dzieje własnej duszy w swoich „Confessions.“ Ribéry i Queyrat wyliczają tu cały szereg głośnych imion, a mnie się zdaje, że nie pobłądzimy, jeżeli do nerwowców zaliczymy ryczałtem urodzonych poetów i artystów. Ich temperament tłumaczy zapewne, dlaczego są tak bardzo zdolni poruszać nasze dusze malowaniem własnych i wnikaniem w cudze stany uczuciowe.

Temperament melancholiczny u dzieci jest może z pomiędzy wszystkich najtrudniejszym do rozpoznania. W stosunku do niego nie możemy ani postępować szybko naprzód w obserwacji, ani wyprowadzać z łatwością mniej więcej prawdopodobnych wniosków.

Przedewszystkim dzieci, które tu zaliczamy, są zamknięte w sobie, powściągliwe w ruchach i słowach. Wyraz ich twarzy, spojrzenie zdradza, że żywo czują, że radeby się wypowiedzieć, a jednak milczą i powstrzymują się od wszelkiej bardziej śmiałej manifestacji zewnętrznej. Nie bawią się hałaśliwie, nie cieszą się całą duszą, nie rozprawiają bezustannie o wszystkim, co widzą lub słyszą, nie dokuczają pytaniami. Nie poszukują towarzystwa, nie zaprzyjaźniają się łatwo, zachowują się odpornie nawet wobec zaczepek rówieśników; są nieśmiałe, ostrożne, wahające się, a wszystko, co mówią lub czynią, sprawia wrażenie czegoś niedopowiedzianego. Widzimy, że się w tych dzieciach coś dzieje, czego albo same nie rozumieją, albo za wszelką cenę chcą ukryć. Przytym posiadają jedną cechę bardzo wydatną: umieją sobie wystarczać w sposób zadziwiający. Pozostawione samym sobie zachowują się godzinami spokojnie i wyrażają niezadowolenie, jeżeli probujemy zająć je czymkolwiek; mówią, że im „się przeszkadza.“ Widocznie bujnie rozwinięta wyobraźnia odrywa je od życia i dostarcza obfitego wątku zajmującym i najmilszym rojeniom.

Nawet ta skąpa ilość danych, jakie tu wyliczyłam, mogłaby stanowić od biedy wskazówkę przy rozpoznawaniu temperamentów dziecięcych. Ale, niestety, nastręcza się tu nowa trudność, z którą musimy się liczyć. Mianowicie wszystkie własności, związane z temperamentem nerwowym, mogą występować całkiem od niego niezależnie w pewnych okresach życia dziecka. Wiemy np. dobrze, że spokój i powściągliwość nie zawsze płyną z usposobienia wrodzonego, ale zależą niekiedy poprostu od stanu zdrowia, zmiany warunków życia, nowości otoczenia, a nawet od błędów wychowawczych, popełnianych w stosunku do

dziecka. Takie zaś zjawiska, jak nieśmiałość, ostrożność, lękliwość należą do liczby popędów, właściwych człowiekowi, i do pewnego czasu oraz w pewnych granicach ujawniają się stale.

W każdym więc oddzielnym przypadku przy spostrzeganiu dzieci nerwowych zadanie nasze nie kończy się na stwierdzeniu pewnej sumy własności fizycznych i psychicznych, jakie się na obraz temperamentu składają. Musimy tu jeszcze za każdym razem ustalić, co wolno nam położyć na karb usposobienia wrodzonego, a co przypisać warunkom życia. Zadanie to jest dość uciążliwe i nie zawsze można mu podołać. Stąd też względem żadnego innego temperamentu nie jest tak rozpowszechnioną metoda dowolnego imputowania, i co za tym idzie, nie są tak liczne omyłki rozpoznawcze i wychowawcze. Jest prawdopodobne, że przyczynę pesymizmu, tak dotkliwie dręczącego nasze społeczeństwo, należałoby w części odnieść do fałszywego rozpoznawania temperamentu melancholicznego i fałszywego kierunku, jaki nadajemy przez to wychowaniu dzieci nerwowych. Wiemy przecież, że posiadają one natury subtelne i mimozowate, a więc najłatwiejsze do zepsucia lub okaleczenia.

Pozostaje nam do rozpatrzenia druga grupa temperamentów — czynna, do której zaliczamy temperament choleryczny i flegmatyczny. Przedstawiciele typu pierwszego posiadają bogaty zasób energji wewnętrznej, która za wszelką cenę dąży do wyładowania się. Nie spotykamy tu już ani wrażliwości sangwiników, ani uczuciowości nerwowców. Natomiast układ ruchowy wchodzi w grę z bajeczną łatwością. Ośrodki ruchowe zdają się posiadać jakąś energję specyficzną, której źródło trudno odszukać. To też poglądy autorów na genezę temperamentu cholerycznego są dość różnorodne.

Jedni łączą go z jakością układu nerwowego, drudzy z silnym rozwojem muskulatury, a jeszcze inni np. Bain [1]) czyni go zależnym od dobrego stanu zdrowia i obfitego odżywiania, a więc najchętniej przypisuje go młodości. Z poglądem Baina trudno się zgodzić o tyle, że wszyscy znamy ludzi młodych, zdrowych, obdarzonych wspaniałym apetytem, a nie posiadających bynajmniej energji czynnej w nadmiarze. Ogólny stan dynamiczny ustroju chyba najlepiej tłumaczy tę zagadkę.

Ribot porównywa temperament choleryczny do „maszyny solidnej..., dobrze zaopatrzonej w siłę żywą, a lepiej jeszcze w energję ukrytą, potencjalną“ i sądzi, że wyłącznie z przedstawicieli tego typu rekrutowały się średniowieczne bandy kondotjerów włoskich, conquistadorzy hiszpańscy XVI-go w., których wyprawy zakrawały na romans, oraz wojska najemne wszystkich czasów. Tutaj zalicza również sportsmenów wszelkiego rodzaju, podróżników, awanturników, poszukujących przygód, zapaleńców i zabijaków.

Prosty stąd wniosek, że cechą najbardziej właściwą temperamentu cholerycznego jest zawsze i wszędzie wyraźny popęd do ruchu, do działania. Popęd ten może się chwilowo obniżyć lub wyczerpać, ale odradza się łatwo i wciąż z nową siłą. Każde pobudzenie wewnętrzne, każda podnieta życia zbiorowego potęguje go i wzmaga. Na tle bogatego zasobu energji grupują się pochodne cechy charakteru, zarówno ujemne jak dodatnie: impulsywność, popędliwość, niecierpliwość, próżność, despotyzm, prawdomówność, szczerość, odwaga, zaufanie w siły własne, dobry humor, a nawet ogólna skłonność do optymizmu. Natomiast taktu,

---

[1]) A. Bain: Logika—tłum. polskie r. 1878. T. II.

miary w słowach i czynach, wyrozumiałości, delikatności uczuć darmoby u choleryków poszukiwał. Bezwzględne uleganie porywom chwilowym sprawia, że mało zwracają uwagi na innych i nie liczą się zupełnie z ich nastrojem. Wywołują też najczęściej niezadowolenie, a nawet budzą uczucia nieprzyjazne.

Wszystkie czyny choleryka posiadają cechę szczególną, dokonywane są w sposób gwałtowny, namiętny, przypominają szereg następujących po sobie błyskawic i grzmotów. Tłumaczy się to łatwo tym, że popęd i czyn stanowią tu poniekąd jedność, wyprzedza ją myśl, która tworzy się powolniej wskutek słabo rozwiniętej władzy hamującej umysłu. Na ogół rzecz biorąc, działałność choleryka jest tedy pozbawioną ciągłości, przestankową i zmienną. Ale zmienność ta nie dotyczy ani uczuć, ani zamierzeń, jest raczej zewnętrzną, dotyczy humoru. Gwałtowne wybuchy gniewu przechodzą często bez określonego powodu w równie silną apatję chwilową, namiętne porywy i uniesienia w przygnębienie i naodwrót. Okoliczność ta jest dobrze znaną i odpowiednio wyzyskiwaną w postępowaniu z cholerykami, którzy pomimo znacznych zasobów siły żywotnej, pomimo pozorów wielkiej energji niełatwo mogą pozyskać autorytet.

Umysł choleryków jest podobny do ich usposobienia: niepodatny i pozbawiony giętkości. Nie umie się przystosowywać, z trudnością uznaje krępujące go prawidła i najchętniej rozwija się pędem samorzutnym. Przytym niecierpliwość i popędliwość wrodzona utrudniają mu w znacznym stopniu systematyczną pracę. Choleryk nie uznaje mozolnych poszukiwań lub długotrwałych wysiłków myślowych, radby wszystko objąć, wszystko zrozumieć odrazu i bez trudu. A że na wszystko ważyć się gotów, że trudność przedsiewzięcia go pociąga, więc nieraz podejmuje zadania

umysłowe wprost zuchwałe. Ta okoliczność właśnie tłumaczy, dlaczego cholerycy, obdarzeni znaczniejszemi zdolnościami, mogą tak wiele w życiu dokonać.

Wszakże do choleryków Ribéry zalicza Wiktora Hugo i Napoleona. I trzeba mu przyznać, zważywszy wszystkie pro i contra, że się chyba niebardzo pomylił.

Temperament choleryczny należy narówni z sangwinicznym do dość pospolitych i często mamy sposobność go spostrzegać. Jego rozpoznanie w zasadzie nie powinno przedstawiać trudności, ponieważ wszystkie manifestacje zewnętrzne są tu silnie i dobitnie wyrażone. Dziecko, obdarzone temperamentem cholerycznym, wciąż się porusza, wciąż coś robi: biega, rozprawia, krzyczy, gniewa się, wymyśla. Przytym wszystkie jego czynności posiadają piętno szczególne: dokonywane są przy akompanjamencie całej serji ruchów gwałtownych, często nieskoordynowanych i zgoła zbytecznych, nad któremi jednak dziecko zapanować nie może. Skłonność do gniewu, niepowściągliwość w słowach i gestach, chęć przewodzenia innym, lekceważące lub szorstkie obejście spotykamy tu na każdym kroku, ale wszystkie te przejawy są, że tak powiem, pozbawione koncentracji wewnętrznej. Każde uczucie wybucha, przemija i nie pozostawia trwałych śladów po sobie, nie zatruwa duszy dziecka urazą lub przykrym wspomnieniem. Napadom gniewu nie towarzyszą t. zw. grymasy i dąsanie się. Wogóle u dzieci cholerycznych rzadko widujemy miny obrażone, drwiące uśmiechy, wzruszanie ramionami, zacięte milczenie i t. p. objawy niehumoru, tak dobrze znane i często spostrzegane u przedstawicieli innych temperamentów. Nie spotykamy również zawziętości i uczuć mściwych, gdy na ich wytworzenie się brak czasu, tak dalece dzieci choleryczne mają humor niestały

i zmienny. Gwałtowna energja krzyżuje się tu z ociężałością i brakiem ochoty do wszystkiego, napady uporu z uległością, manifestacje przyjaźni z obojętnością i t. d.

Co się tyczy strony umysłowej, to dzieci, które zaliczamy do tego typu, bywają najczęściej ciekawe, sprytne, pojętne i wcześnie zdobywają dość znaczną sumę doświadczenia życiowego. Pomimo jednak tych cech, i dodatnich i pożądanych, zarówno wychowywanie jak nauczanie dzieci cholerycznych jest dość uciążliwe. Najpierw wymaga dużych zasobów taktu i cierpliwości, ponieważ dziecko jest impulsywne i niecierpliwe, a potym bacznej uwagi, żeby nie wchodzić w kolizję z uporem i wygórowauą miłością własną dziecka. Jedno i drugie niezmiernie łatwo powołać do życia przez błędy psychologiczno-pedagogicznej natury.

Wobec tak jasnego obrazu, jaki przedstawia temperament choleryczny, mimowoli nasuwa się pytanie, skąd się tu biorą trudności rozpoznawcze, które niewątpliwie istnieją. Otóż nastręcza je ten wzgląd, że najczęstsze przejawy tego temperamentu: ruchliwość, porywczość, swawola i szorstkość bywają właściwemi cechami wieku młodego wogólności i mogą również świadczyć w wielu razach o braku wychowania, a nawet o nizkim poziomie kulturalnym otoczenia, śród którego dziecko żyje.

Musimy to stale mieć na uwadze i starać się o możliwie ścisłe wyprowadzanie wniosków, jeżeli nie chcemy utożsamiać temperamentu cholerycznego z niegrzecznością np. lub nieposłuszeństwem i reformować go morałami.

Temperament flegmatyczny różni się wybitnie od cholerycznego, jakkolwiek posiada wspólny z nim punkt wyjścia. Nie odznacza się ani ruchliwością

niezwykłą, ani skłonnością do czynów impulsywnych, do działania nierównego, przestankowego. Przeciwnie: ruchy flegmatyka nietylko nie są wytwarzane w nadmiarze, ale są raczej powstrzymane przez silnie rozwiniętą władzę hamującą. Władza ta dotyczy zarówno funkcji ośrodków ruchowych jak i wszelkich czynności psychicznych; reguluje całą działalność flegmatyka i nadaje jej barwę właściwą. Flegmatyk więc wyróżnia się przedewszystkim spokojem zachowania, powagą i pewną obojętnością usposobienia. Te właściwości, niekiedy istotnie zadziwiające, stały się nawet przyczyną, że temperament flegmatyczny poczęto nazywać inaczej apatycznym, a apatję, bezwład poczytywać za jego cechę istotną. Echa takiego poglądu znajdujemy wszakże w klasyfikacji charakterów Ribota i Ribéry'ego, jakkolwiek obydwaj autorowie odróżniają wyraźnie oprócz typów apatycznych słabych, typy silne, obdarzone mocną wolą, uparte.

Flegmatyk więc, powtarzamy, wyróżnia się z pomiędzy przedstawicieli wszystkich innych temperamentów brakiem ruchliwości, spokojem, powagą i panowaniem nad sobą, doprowadzonym nieraz do mistrzostwa. Jedyną przyczyną tych zjawisk jest przewaga impulsów tamujących, które obniżają poziom wrażliwości, ograniczają rozwój stanów uczuciowych i przeszkadzają ich przeobrażaniu się w silne namiętności. Wszystko to, razem wzięte, nie wpływa jednak ujemnie na zdolności czynne, nie upośledza bynajmniej woli, która właśnie tutaj zbliża się może najwięcej do ideału tego, co przywykliśmy wolą nazywać. U flegmatyka impulsy czynne wytwarzają się pomału, lecz przyjmują silne natężenie, ponieważ przed urzeczywistnieniem się muszą zwalczyć całą serję impulsów sprzecznych. Flegmatyk ma tedy zawsze czas do namysłu, wie, czego chce i do czego dąży, nie

zniechęca się łatwo, ma wytrwałość w działaniu; a w ciszy jego ducha, której nie zakłócają ani drobne wybuchy czułostkowe, ani namiętne porywy, może rozrastać się swobodnie intelekt. „Flegmatyk, zdaniem Ribéry'ego, nie rozpływa się w słowach i gestach, ale umie chcieć, a wola jego bywa bardzo silną. Ma wytrwałość w działaniu i stałość w zamiarach. Bierze górę nad innymi w sposób całkiem naturalny i nikt nie powstaje przeciw jego autorytetowi, ponieważ on cały jest jakby wyrazem jakiejś siły uporządkowanej i prawidłowej, która się objawia. Stąd też śród flegmatyków lub, jak chcą inni, śród typów apatycznych silnych spotykamy prawdziwych ludzi czynu, wsławionych w różnych dziedzinach życia. „To są ci—mówi Ribéry—którzy nie pozwalają się ani wzruszyć, ani odwrócić od raz powziętych zamiarów, którzy, zgromadziwszy na swej drodze wszystkie szanse powodzenia, nie zostawiają nic przypadkowi i bez względu na przedmiot, do którego dążą, idą przed siebie śmiało, chłodno i nieustraszenie.“ I tutaj zalicza Brutusów, Turenjuszów, Franklinów i t. d.; tu wreszcie wielkich uczonych, jak Spinoza, Kant i Ampère, jak olimpijczyk Goethe, u których właśnie temperament flegmatyczny sprzyjał szczególnemu rozrostowi władz spekulatywnych.

Temperament flegmatyczny obejmuje wiele oddzielnych typów charakteru. Jeżeli zachowamy mianownictwo Paulhana, to tutaj zaliczyć możemy: ludzi zimnych, powolnych, spokojnych, rozważnych i t. d. aż do panujących nad sobą (maîtres de soi), których Paulhan [1]) na zasadzie tej jednej cechy wyodrębnia w osobną grupę i wysoko ceni.

---

[1]) Paulhan: dzieło cyt. wyżej.

Panowanie nad sobą, t. zn. władzę hamowania wrażeń i uczuć przez powoływanie do życia stanów świadomości im przeciwnych, możemy do pewnego stopnia wyrobić w sobie przez kontakt z życiem, przez praktykę codzienną i ustawiczną czujność nad sobą. Flegmatykom cała ta praca bądź co bądź mozolna jest oszczędzona. Władzę panowania nad sobą posiadają sami przez się i składają dowody tego od wczesnego dzieciństwa.

U dzieci flegmatycznych nie spostrzegamy nigdy popędów, dążących gwałtownie do urzeczywistnienia się, lub burzliwych przejawów uczuciowych czy to radosnych, ezy smutnych. Dziecko zachowuje się poprostu odpornie wobec pobudzeń wszelkiego rodzaju. Pomiędzy chwilą zadziałania bodźca i reakcją czuciową lub ruchową upłynąć zawsze musi pewien okres czasu, co wygląda tak, jak gdyby dziecko oddawało się jakiejś deliberacji, jak gdyby rozważało, co ma uczynić. I powtarza się to stale przy każdej zmianie warunków, w jakich się dziecko znajduje, bez względu na to, czy podniety będą silniejsze lub słabsze.

Miałam sama sposobność spostrzegać wielokrotnie zachowanie się typowych flegmatyków: dziewczynki i chłopca i nigdy nie zauważyłam u nich pospiesznego, nierozważnego słowa lub kroku. Do takiego zachowania się dzieci trzeba się przyzwyczaić i zrozumieć jego przyczyny, w przeciwnym razie bowiem jesteśmy pochopni do wniosków o słabym rozwoju umysłowym lub małej inteligiencji dzieci flegmatycznych. W moim doświadczeniu dotyczyło to zwłaszcza chłopca, który okazał się jednak nietylko normalnie rozwiniętym i uważnym dzieckiem, ale był obdarzony wyborną pamięcią, dowcipem i skłonnością do ścisłego rozumowania.

Dzieci flegmatyczne mogą być również uzdol-

nione do czynu i energiczne jak te, które zaliczamy do typu cholerycznego. Zachodzi tu tylko ta różnica, że każde ich działanie jest pozbawione gwałtowności i pośpiechu, jest spokojne, ciągłe i prawidłowe. Są one obowiązkowe, mają wyraźne upodobanie do systematyczności, interesują się wszystkim, co je otacza, ale na swój sposób. To znaczy, że przed każdym pytaniem i każdą odpowiedzią długo się namyślają, albowiem potrzeba czasu, aby rzecz stała się jasną dla nich samych. Na wszelkie podniety reagują w sposób identyczny, pozornie chłodny i obojętny. Wskutek tego często nie zdajemy sobie nawet sprawy, jak głęboko otrzymane wrażenie zapada w duszę dziecka flegmatycznego i jak długo tam żyć potrafi. Okazuje się to dopiero po pewnym przeciągu czasu albo we wspomnieniach dziecka, albo w jego czynach.

Umysł dziecka flegmatycznego, zupełnie tak samo jak u dzieci wszelkich innych typów, może przedstawiać większą wartość, rozwijać się wyraźnie lub trwać w stanie spokoju i opierać się tępo wszelkim wpływom naturalnym i sztucznym. Przeciętnie jednak możemy powiedzieć, że dzieci flegmatyczne są uważne i wytrwałe, umieją patrzeć, słuchać i zastanawiać się. Stąd też nie rozwijają się wprawdzie zbyt szybko i błyskotliwie, ale nieustannie, krok za krokiem posuwają się naprzód. Nie liczymy tu „dzieci cudownych“ na tuziny, ale to, co u dziecka flegmatycznego ocenimy po namyśle i rozwadze jako uzdolnienie lub upodobanie, zwykle nie zawodzi.

Każdy z 4-ch temperamentów, wzięty w tej czystej postaci, w jakiej go przedstawiliśmy, staje się punktem wyjścia dla charakterów względnie prostych, jednolitych i prawidłowo zbudowanych. Wiemy jednak, że charaktery nie zawsze odpowiadają warunkom prostoty i prawidłowości. Przeciwnie, w miarę

swego rozwoju i doskonalenia się oddalają się coraz bardziej od tego ideału, stają się złożone i powikłane. Dlatego właśnie starożytna doktryna 4-ch temperamentów, przyjęta bez zastrzeżeń przez uczonych niemieckich, nie zadowoliła psychologów francuskich. Aby doprowadzić teorję do możliwej zgody z bogatą i nad wyraz indywidualną rzeczywistością, zaczęli oni liczbę temperamentów powiększać. Wprowadzili do klasyfikacji t. zw. temperamenty mieszane, gdzie zamiast jednej cechy zasadniczej: wrażliwości lub ruchliwości, występują obie równocześnie albo w harmonijnym połączeniu, albo w konfliktach wzajemnych. Tak powstał u Ribéry'ego temperament czuciowo-czynny, który jest całkiem zresztą naturalną mieszaniną temperamentu sangwinicznego z cholerycznym lub też nerwowego z cholerycznym. Tak powstały 3 grupy Ribota: czuciowo-czynna, odpowiadająca mniej więcej temperamentowi czuciowo-czynnemu Ribéry'ego, apatyczno-czynna, zw. inaczej temperamentem normalnym i apatyczno-czuciowa, uważana przez Ribota za nienormalną.

Nad żadną z tych odmian zatrzymywać się nie będziemy, ponieważ żadna nie posiada jakichś odrębnych cech szczegółowych. Przy rozpoznawąniu temperamentów mięszanych zawsze wracać musimy do 4 temperamentów zasadniczych i poszukiwać w spostrzeganym przypadku cech, właściwych dla każdego z nich zosobna. Dopiero brak jedności w spostrzeżeniach, kontrasty, których sobie na tle pojedyńczego temperamentu wyjaśnić nie możemy lub nakoniec stwierdzenie kilku cech ważnych, które się również w ramach jednego temperamentu nie mieszczą, naprowadza nas z konieczności na myśl jakiejś mięszaniny i tam każe poszukiwać genezy spostrzeganego przypadku. Jeżeli np. obserwujemy dziecko, poważne, ła-

godne i uczuciowe, a więc takie, którego cechy wypadałoby odnieść do temperamentu melancholicznego, i równocześnie widzimy, że to samo dziecko bywa wesołe, ruchliwe i samodzielne, to mimowoli rodzi się w nas wątpliwość co do czystości spostrzeganego typu. Zadajemy sobie wówczas pytanie, w jaki sposób rozpoznanie ustalić i po namyśle dochodzimy do wniosku, że uczynić to możemy jedynie przez odwołanie się do temperamentów mieszanych.

Jest jeszczo temperament, zw. umiarkowanym lub zrównoważonym (modéré, tempéré). Uwzględniają go wszystkie układy klasyfikacyjne, zmieniając tylko jego nazwę, i identyfikują często z bezkształtnym (amorphe). Utożsamianie nie jest tu słuszne, gdyż temperament zrównoważony posiada bądź co bądź swe właściwości odrębne. Odznacza się doskonałą równowagą wszystkich władz człowieka: układ czuciowy i ruchowy, a nawet czynnik intelektualny łączą się w harmonijną całość i posiadają wymiary ściśle proporcjonalne. To też wszystkie czynności ludzi zrównoważonych, ich sposób reagowania na podniety jest tylko im właściwy, zawsze jednakowy i wskutek tego dający się naprzód przewidzieć i obliczyć. Są oni stale zadowoleni z siebie, pogodni, nic nie może zachwiać równowagi ich umysłu i ducha, wszystko umieją wytłumaczyć i obronić, wiodą życie bez wstrząśnień, uregulowane jak zegarek. Paulhan twierdzi, że przedstawiciele tego typu są najliczniejsi. Spotykamy ich na każdym kroku; to dobrze znani ludzie t. zw. „sympatyczni,“ w których nic nas nie razi, nic nie niepokoi, bo wszystko jest przyjemnie i wygodnie uporządkowane: umysł i serce wolne od zalet niepospolitych, myśli niezbyt obfite i pozbawione głębi, uczucia giętkie bez męczącego pięcia się na wyżyny.“

Temperament zaś bezkształtny, jakkolwiek pozornie do zrównoważonego zbliżony, w istocie swej jest całkiem różny. Jest on właściwie nijaki i pozbawiony cech choćby o tyle o ile indywidualnych. W człowieku bezkształtnym uczucia drzemią, zdolności czynne są w spoczynku, myśl rozwija się leniwie. Jednym słowem wszystkie władze zdają się nie wykraczać poza granice życia roślinnego. Dopiero nacisk okoliczności zewnętrznych, wpływ otoczenia, siła przykładu może coś niecoś śród tego bezwładu ogólnego do życia powołać. Ale nawet i wtedy bezkształtni stanowią niby wyraz doskonałego przystosowania się do warunków życia: tylko to czują, myślą i robią, co inni.

Rozpoznanie tych 2-ch temperamentów u dzieci należałoby do zadań nietylko trudnych, ale prawie niemożliwych do rozwiązania.

Przedewszystkim temperament bezkształtny można zakwestjonować. Mnie np. szczerze powiedziawszy, zdaje się, że termin „bezkształtny“ został tu przez psychologów nadużyty. Typy tego rodzaju, dobitnie wyrażone, mielibyśmy prawo zaliczać do zjawisk patologicznych. W człowieku najbardziej miękkim, giętkim, chwiejnym i słabym, najbardziej bezkształtnym jednym słowem, możemy odnaleźć w pewnych momentach cechy, które dają się odnieść do pewnych norm mniej więcej określonych.

Gdybyśmy zresztą przyjęli wraz z psychologami francuskimi istnienie temperamentu bezkształtnego, to jego rozpoznawanie u dzieci budziłoby i tak zawsze podejrzenie, że nasze obserwacje nie są zupełne, że w dziecku jest jeszcze coś, co albo nie zdołało się wyrazić, albo zostało przeoczone. Mielibyśmy nawet wszelką rację sądzić, że dziecko powoli się roz-

wija, że w każdej chwili wystąpią ua jaw upodobania lub skłonności, które uczynią obraz temperamentu jaśniejszym i przechylą szalę rozpoznania w tę lub ową stronę. Prostym wynikiem takiego stanu rzeczy byłoby dość uporczywe trzymanie się w wychowaniu obosiecznej bądź co bądź metody wyczekującej.

Temperamentu umiarkowanego nie moglibyśmy również rozpoznawać wcześnie u dzieci choćby z tego względu, że jego cechy najistotniejsze: pogodne usposobienie, równowaga duchowa, układność, brak przejawów burzliwych nawet u ludzi dorosłych wydają nam się czymś sztucznym. Jesteśmy skłonni upatrywać w nich raczej wyraz wielkiego wyrobienia, rutyny życiowej, aniżeli usposobienia wrodzonego. Tymbardziej więc u dziecka trudno byłoby wyróżniać te wszystkie własności jako wrodzone, ponieważ mogłyby w równej mierze wynikać z doskonałej tresury lub niewoli dziecka i nie stanowić bynajmniej o jego temperamencie. Wszyscy znamy przypadki, w których dzieci, na pozór zadziwiająco równe, spokojne i układne, popełniają poza plecami wychowawców najbardziej niespodziewane wybryki. I w tych wybrykach właśnie maluje się prawdziwy ich temperament.

Najczęściej będziemy się tedy starali rozpoznawać charaktery dzieci w granicach 4 temperamentów zasadniczych. Te granice nie są tak ciasne, jakby się na pierwszy rzut oka zdawało, jeżeli zważymy, że każdy temperament przedstawia wyraźną i obszerną gradację w natężeniu swych przyczyn i skutków. Przytym na rozpoznawaniu temperamentu nie kończą się zadania wychowawcy, ponieważ, jak już wiemy, temperament nie jest jednoznaczny z charakterem. Gdyby tak było, cała ludzkość sprowadzałaby się do kilku

lub kilkunastu typów, mniej więcej określonych i wyraźnych. Tymczasem rozmaitość charakterów jest niewypowiedzianie wielką, aż przygnębiającą swym ogromem. Ale koniecznym wstępem i jedyną drogą do zorjentowania się w bogactwie tego materjału, jest właśnie poznanie temperamentu. Ono staje się fundamentem, na którym powinniśmy wszelką pracę wychowawczą rozpoczynać. Inaczej działać będziemy zawsze naoślep i nigdy nie dowiemy się, jak kierować w sposób racjonalny życiem dziecka pod względem fizycznym i moralnym, jakie skłonności pielęgnować w nim i pobudzać, a jakie popędy tłumić i gasić, jakie przykłady wreszcie podsuwać przed jego oczy, a jakich starannie unikać. Nie moglibyśmy też postępować w sensie Guyau [1]) i szczepić dziecku „sztucznych instynktów," jeżeli naprzód nie dowiemy się, co w dziecku już istnieje i jaki posiew może się przyjąć na gruncie jego duszy.

Zresztą o pożytku, płynącym z rozpoznawania temperamentów, szeroko opowiadać nie warto. Rzecz jest jasna sama przez się i uznana przez wszystkich psychologów i pedagogów. Compayré [2]) np., który w swych poglądach wychowawczych nie jest bynajmniej entuzjastą, dowodzi jednak, że „dopiero wówczas będziemy mogli skutecznie oddziaływać na fizyczną i moralną stronę naszych wychowańców, kiedy zdołamy wyróżnić rozmaite formy temperamentów i charakterów, oraz zanalizować pierwiastki istotne i drugorzędne, z jakich się one składają... Wówczas też określimy dokładnie metody i zabiegi wychowaw-

---

[1]) M. Guyau: Wychowanie i dziedziczność, tłum. polskie, 1899.

[2]) G. Compayré: L'éducation intellectuelle et morale. 1908.

cze, odpowiednie dla każdej jednostki, kiedy odnajdziemy w niej odbicie mniej wiecej wierne tych typów, które obserwacja psychologiczna ustaliła.“

Tutaj podnieść się może zarzut, że wychowanie napotyka na swej drodze tysiączne wpływy wrogie, całkiem od nas niezależne, które mogą powstrzymać lub zepsuć najmądrzej rozpoczęte dzieło wychowawcze. I rozpoznawanie temperamentów nic tu nie pomoże. Dość wspomnieć o wpływie takich okoliczności, jak choroba, kalectwo, zmiana warunków bytu, zmiana kierunku wychowania i t. d. Ale zarzutu tego podejmować nie będziemy, ponieważ w znikomość rzeczy ludzkich nikt nigdy nie wątpił, a możności człowieka nie wyobrażał sobie w postaci nieograniczonej. Przez rozpoznanie temperamentu nie pozyskamy oczywiście wszechwładzy nad duszą dziecka i wszechmocy w usuwaniu przeszkód z jego drogi, Nie uczynimy odrazu wychowania doskonałym i nieomylnym, ale oświetlimy niejedną kwestję ciemną i niejedną rzecz trudną ułatwimy. To już wiele.

Mill [1]) był wielkim myślicielem, zajmował się żywo sprawą wychowania i wygłosił kilka nieocenionych uwag właśnie o naszej możności w tym zakresie. Mianowicie powiedział: „Nie powinniśmy zapominać, że stopień wiedzy zbyt słaby, aby nas upoważniał do formalnych przepowiedni, posiada swoją drogą wielką wartość praktyczną. Ażeby wywierać wpływ na zjawiska, często wystarcza znajomość wcale niedoskonała przyczyn, które te zjawiska w danym przypadku wywołują. Wystarcza wiedzieć, że pewne przyczyny dążą do sprowadzenia pewnego skutku, że inne przyczyny ten skutek znoszą. Kiedy warunki pewne-

[1]) J. St. Mill: dzieło cyt. wyżej.

go osobnika lub pewnego narodu są w szerokiej mierze poddane naszej kontroli, to znajomość ich dążności umozliwia często nadanie tym warunkom kierunku, pomyślniejszego dla naszych zamierzeń, aniżeli przyjęłyby go same z siebie. Tu właśnie leży granica naszej możności, ale ta możność nawet w tych granicach jest doniosłą.“

*M. Biegańska.*

# Z podróży po Szwajcarji.

## Nowa szkoła w Chailly.

Na wybrzeżu jeziora Lemanu, wśród lasów i strumyków górskich ciągnie się Chailly, niby przedmieście Lozanny, oddalone o 10 minut drogi tramwajem od jej środka, a właściwie piękna i zdrowa wieś podalpejska z cudnym widokiem na ośnieżony łańcuch gór, przeglądający się w błękitnych wodach jeziora. Nie dochodzi tu kurz ani gwar miejski; malownicze i urozmaicone okolice nęcą do pouczających wycieczek, a blizkość Lozanny pozwala zaspakajać z łatwością wszelkie umysłowe potrzeby.

W tym uroczym, a tak dogodnym pod każdym względem zakątku, mieści się Nowa Szkoła Szwajcarji Romańskiej, założona przez pana Edwarda Vittoz.

Daje ona wykształcenie klasyczne chłopcom i dziewczętom od lat 10 do 18-tu, przeznaczoną jest dla dzieci, którym rodzice, nie wybierając zbyt wcześnie przyszłego zawodu, chcą zapewnić wykształcenie ogólne, oparte na wszechstronnym i harmonijnym rozwoju ducha i ciała; nauczanie wolne od przeciążenia, nie podporządkowujące nigdy wymagań hygjeny, troski o uprawę charakteru i umysłu względom, dyktowanym przez programy, egzaminy lub wiek uczniów.

Niektóre dzieci nawet w tak słynnej z karności dziatwy krainie mają za mało tego, co pan Vittoz „temperamentem szkolnym“ nazywa, t. j. posiadając wiele przymiotów, nie mogą nagiąć się do wszystkich przepisów, obowiązujących w klasie: „Nowa Szkoła“ bierze je pod swe skrzydła, zapewnia poszanowanie indywidualności, zostawia maximum możliwej swobody, która, jak przekonałam się naocznie i ze słów nauczycieli, nie wkracza nigdy w dziedzinę swawoli.

Unikając jednostronnego pielęgnowania umysłu, narażającego na szwank ów harmonijny rozwój, o który szkoła dba tak troskliwie, poświęca ona wiele czasu na roboty ręczne i ćwiczenia fizyczne, a więc uprawę ziemi, rzemiosła, sporty, gimnastykę, fechtunek, gry ruchowe. Na charakter zaś młodzieży stara się wpłynąć przyjacielskim stosunkiem, wzbudzającym jej ufność, oraz całym duchem, przenikającym nauczanie. Program nauk, przyjęty w Chailly, szczególnie dla klas niższych, mało różni się od programu szkół innych zwłaszcza elementarnych, stojących w Szwajcarji tak wysoko. Odmienną tylko jest metoda: nie pozostawia ona ucznia ani na chwilę w stanie biernym, odwołuje się ciągle do jego ciekawości, sądu, pociąga do czynnego współpracownictwa, wprawia w ruch cały umysłowy aparat.

Zapobiegając przeciążeniu, usunięto balast pamięciowy z nauczania, zwłaszcza historji i gieografji; zmniejszono ilość godzin w klasach niższych; zaprowadzono system klas ruchomych, oraz dano uczniom jednej klasy różną ilość (godz.) lekcji tego samego przedmiotu.

System klas ruchomych, *stosowany tylko do języków oraz arytmetyki*, polega na tym, że uczniowie z rozmaitych przedmiotów należą do różnych klas, grup raczej. Np. czternastoletni Janek uczy się fran-

cuskiego ze swoją klasą, arytmetykę zaś przechodzi z dziećmi młodszemi o dwa lata. Piotruś uczy się arytmetyki z 12-letnimi rówieśnikami, lekcje niemieckiego bierze w towarzystwie kolegów o rok starszych, francuskiego zaś z dziećmi lat 11-tu. Józio, wyjątkowo zdolny i pracowity, musi rozpocząć łacinę o dwa lata wcześniej niż koledzy, z którymi przechodzi wszystkie inne przedmioty.

Łatwo zauważyć, jak nieocenione z systemu tego wypływają korzyści. Ułatwia on promowanie dzieci; usuwa tragedję zostawania na drugi rok w klasie, oraz poprawki, pracę wakacyjną i t. d.; uwalnia ucznia słabego w jednym lub kilku przedmiotach od powtarzania wszystkich programem objętych; pozwala stosownie do wymagań hygjeny i pedagogiki oszczędzać dzieci słabe i mniej zdolne, przyśpieszyć postępy zdrowych i pojętnych.

System klas ruchomych nie jest zupełną w Szwajcarji nowością: lozańskie szkoły handlowe stosują go od lat paru z wielkim powodzeniem przy nauce języków. Na pierwszy rzut oka przedstawia on nie dające się pozornie przezwyciężyć trudności.

„Czy możobnym jest ułożenie porządnego planu lekcji przy podobnych warunkach?“ nasuwa się mimowoli pytanie. Rozkład zajęć w Chailly daje odpowiedź potwierdzającą. W obrębie nauk matematycznych oraz języków wszystkie grupy odbywają przeważnie o jednej godzinie lekcje tego samego przedmiotu. Np. o 9-ej wszędzie wykładaną jest arytmetyka, po jej ukończeniu następuje nowe ugrupowanie do języka francuskiego; o 11-ej wszystkie klasy wracają do zupełnego, stałego kompletu i zajmuje się każda innym przedmiotem np. druga — gieografją, trzecia—historją powszechną i t. d.

Zgodnie z rozpowszechnioną w Szwajcarji zasadą, p. Vittoz wybiera do nauczania, szczególnie w klasach niższych, nauczycieli nie specjalistów, lecz posiadających ogólne wysokie wykształcenie i zdolności pedagogiczne, ułatwia to również tworzenie małych a licznych grup ruchomych.

W celu szybkiego przywrócenia między niemi równowagi, do czego nauczyciele dążą wszelkiemi sposobami, dzieci wyjątkowo spóźnione w jakimś przedmiocie poświęcają mu bardzo wiele czasu; niekiedy całemi miesiącami zajmują się nim prawie wyłącznie aż do chwili, w której staną na jednym z kolegami poziomie. Nie chcąc tworzyć grup zbyt licznych, posługują się w Chailly innym jeszcze sposobem, zmniejszającym złe skutki nierównomiernego przygotowania uczniów. Po za zwykłą liczbą godzin danego przeemiotu uczniowie słabi mają dodatkowe, w czasie których przerabiają raz jeszcze trudniejsze części lekcji, tym sposobem nie pozostają w tyle po za kolegami. ci zaś nie tracą czasu na powtarzanie rzeczy dobrze już im znanych.

Przy systemie podobnym pomimo najstaranniejszego układania planu zdarzyć się może, iż gromadka dzieci ma godziny wolne, gdy ich koledzy siedzą w klasie. Tu przychodzi na pomoc okoliczność, że wychowańcy szkoły, pozostając w niej do 6-ej po południu, mają w tym czasie różnorodne zajęcia i odrabiają niekiedy małe zadania na dzień następny. Kto nie należy do lekcji, idzie do warsztatów, uprawia swój zagon lub zabiera się do kajetu i książki.

Zadawanie we właściwym tego słowa znaczeniu nie istnieje w Chailly prawie wcale. Młodsze dzieci uwolnione są od pracy domowej, starsze odrabiają

czasem zadania piśmienne i otrzymują polecenia tego rodzaju. „Za miesiąc pisać będziecie o katedrze, należy ją dokładnie obejrzeć.“ „Za sześć tygodni będziemy mówili o takiej a takiej książce, wszyscy ją znać powinni“, albo — „Zbierzcie w encyklopedji oraz w innych książkach materjał do roztrząsania następujących tematów: „Przesądy“, Jezioro Leman w literaturze“, „Drzewa Szwajcarji“, „Wielkie tunele alpejskie“ i t. d.

O ile okaże się konieczność, aby uczeń pracował nad jakimś przedmiotem po za lekcją, oznaczają mu tylko czas, który ma poświęcić nauce, a więc kwadrans — tłumaczeniu, pół godziny—zadaniom arytmetycznym, 20 minut wierszom lub prozie wzorowej. Nauczyciele ufają dzieciom, zresztą dobrze je znając, wiedzą, do czego które jest zdolne; częściej jednak podebno zmuszeni są powstrzymywać zbytni zapał niż strofować za lenistwo.

Zwyczaj dawania stopni stanowi dotąd w Szwajcarji kwestję sporną. „Nowa Szkoła“ zniosła je zupełnie, zaprowadziła natomiast szczegółowe oceny i charakterystyki, uwzględniające stan fizyczny, moralny oraz zdolności ucznia. Słabe jego strony, braki, na które radzić należy, są równie skrzętnie notowane, jak postępy i zmiany na lepsze.

Dzieci zgromadzają się w szkole latem o $7^1/_4$, zimą o $8^1/_4$; o 12-ej następuje dwugodzinna przerwa na obiad, o 2-ej zajęcia rozpoczynają się na nowo i trwają do 6-ej.

Dwa razy na tydzień popołudnie jest wolne i użyte zwykle na dalszą wycieczkę, którą dzieci witają zawsze z wielkim entuzjazmem.

Właściwych lekcji młodsze dzieci mają od 25—26 godzin tygodniowo, starsze od 26—32, zależnie od różnych względów hygienicznych i pedagogicznych.

Wiemy, że system klas ruchomych i dodatkowe lekcje dla słabszych, nie pozwalają na określenie ich ścisłej liczby. Dzielą się one między rozmaite przedmioty mniej więcej w taki sposób:

Arytmetyka i nauki matematyczne; niższe klasy od 3—5 godz., wyższe od 2—4.

Historja 2—3.

Gieografja 3—4.

Nauki przyrodnicze 2—4.

Rysunki 3.

Kaligrafja 1—3.

Śpiew 2.

Łacina 4 (grecki—nieobowiązujący).

Język francuski 6; dla słabych w ortografji 7.

Co do niemieckiego, oraz języków nieobowiązujących żywych, włoskiego i angielskiego, p. V. jest zdania, że należy przystępować do nich późno, ale za to poświęcać im na początku dużo czasu, mianowicie 8 godzin w pierwszym, 6 w drugim roku.

Liczba godzin przedmiotów filozoficznych określoną będzie dopiero w przyszłości wraz z otworzeniem klas wyższych, których obecnie szkoła jeszcze nie posiada.

Pan Vittoz jest gorącym zwolennikiem języków klasycznych, jako klucza do bogatej skarbnicy umysłowej, przekazanej nam przez świat starozytny. Łacina zwłaszcza znajduje entuzjastycznego obrońcę w założycielu „Nowej Szkoły.“ Język ten, będący odbiciem ścisłej i logicznej myśli Rzymian, jest, zdaniem jego, dzielnym narzędziem do wygimnastykowania młodych umysłów w kierunku logicznego i ścisłego myślenia; przytym jako ojciec języka francuskiego pomaga do zrozumienia jego genezy i formy.

To też p. V. nie pragnie usunięcia łaciny z programów szkolnych, przeciwnie gorąco chce rozszerzyć jej wykład na największą liczbę uczniów i uczenic; powtarza jednak z naciskiem, że nie idzie mu o znajomość języka dla niego samego, lecz o te wielkie korzyści intelektualne, jakie daje racjonalne jego studjowanie. Mając to na względzie, zaleca zmienić metody, ograniczyć liczbę godzin wykładowych i rozpoczynać naukę nie wcześniej, niż z uczniami 13-letnimi; uważa, iż należy zaznajamiać ich tylko z głównemi prawidłami gramatyki, nie troszcząc się o nieliczne wyjątki; całą naukę opiera na tłumaczeniu, jako najlepszym środku wniknięcia w subtelności językowe, oraz na czytaniu, połączonym z komentarzami i rozmową, zmuszając do refleksji, porównywania różnych języków i narzeczy.

Co do nauczania religijnego p. V. uważa, że należy ono do kościoła i rodziny, usuwa je więc ze swej szkoły. Ogromna rozmaitość przekonań, jaka pod tym względem panuje nietylko między rodzicami, lecz śród nauczycieli, uniemożliwia wszelką jednolitą i harmonijną akcję, niezbędną zawsze, gdy mamy do czynienia z młodzieżą. Szkoła przestrzega zasady, że wszystkie wyznania i przekonania powinny być szanowane, nikomu nie wolno ani ich ranić, ani narzucać, że obowiązkiem naszym jest *żyć* według przekonań, stwierdzać je czynem, a przedewszystkim budzi w młodzieży odwagę przekonań i szlachetną ambicję, bijącą ze słów Goethego: „Pracuję ciągle, aby uczynić z siebie istotę coraz wyższą i doskonalszą.“

Zamiast lekcji religji nie wyznacza p. P. specjalnych godzin na wykład moralności, ani nawet na pogadanki etyczne“, obawiając się, by to nie nadało im cechy sztuczności i pedanterji.

Pragnie on przepoić całe nauczanie miłością do ideału; w myśl Juljusza Payot'a stara się „by każda lekcja miała dopełnienie tak estetyczne, jak moralne“, i korzysta z każdej sposobności, którą nasuwa życie lub nauka, by poruszyć zagadnienia moralne, działać na uczucie, trafić do duszy wychowańców. W przeciwieństwie do innych zakładów nowego typu szkoła w Chailly, choć posiada pensjonat, przeznaczoną jest głównie dla przychodzących, a to dla tego:

1) Aby dać możność korzystania z niej ludziom mniej zamożnym.

2) Aby oszczędzić rodzicom przykrości zbyt wczesnego rozstawania się z dziećmi.

3) Aby pozyskać stałe współdziałanie rodziny, które jest potężnym czynnikiem w wychowaniu, zwłaszcza moralnym.

P. Vittoz uważa rodziców za najwierniejszych sprzymierzeńców szkoły; szczęśliwe warunki, w jakich żyją Szwajcarowie, nie dają pola do ostrych antagonizmów między szkołą a rodzicami, jakie u nas często panują.

Ciemną stroną Nowej Szkoły jest wysoka opłata, zwykła zresztą w instytucjach, prowadzonych przez osoby prywatne tak u nas jak zagranicą. Przychodzący płacą po 400 fr. za trzy klasy niższe i po 500 fr. za następne. Pensjonarze od 2000 — 2500 fr. stosownie do wieku, oraz dawanych lekcji. Cudzoziemcy, potrzebujący—z powodu mniejszej znajomości języka francuskiego — specjalnej pomocy, płacą więcej.

Szkoła w Chailly nie jest jedyną w swoim rodzaju; poprzedziły ją pokrewne duchem zakłady w Anglji, Francji i Niemczech; D-ra Reddie w Abbotsholme; M. Badley — szkoła t. zw. „Bedales“; Edmunda Demolins — „Ecole des Roches“; M. Contou „Ecole d'Aquitaine“; Dr. Frey i M. Zuberbühler'a w Glari-

segg. Najsilniejszy jednak wpływ na p. V. wywarł energiczny promotor nowego kierunku, dr. Lietz, założyciel 3 szkół, do których przechodzą kolejno powierzone jego pieczy dzieci: w Itsenburgu, Meiningen i Bieberstein. P. Vittoz obrał sobie za hasło słowa dr. Lietza: „Chcemy tworzyć indywidualności o charakterach szlachetnych i niezależnych, o siłach zrównoważonych. Chcemy wykształcić istoty zdrowe, pełne sprawności ciała i dncha, ktorych wykształcenie naukowe i estetyczne nie będzie przeszkadzało rozwojowi fizycznemu i wyrobieniu zdrowego rozsądku. Chcemy, zapewniając wychowańcom młodość szczęśliwą, uczynić z nich mężów i kobiety o sercu gorącym myśli jasnej, uporządkowanej, o woli silnej i stanowczej.“

Przyszłość dopiero pokaże o ile Nowa Szkoła potrafi wcielić w życie te piękne pragnienia. Założona przed dwoma laty, nie miała czasu ani środków rozwinąć się należycie, to też widzimy tam tylko obiecujące początki, nie pozbawione zresztą luk dość znacznych.

W przyszłości szkoła posiadać ma obszerny gmach własny, tymczasem mieści się w 2 niezbyt dużych, nieco zanadto od siebie oddalonych domach. Jeden z nich mieści pensjonat, drugi szkołę właściwą, t. j. klasy, warztaty, salę gimnastyki i fechtunku, Obszerny ogród obejmuje plac do gier oraz zagonki, uprawiane przez dzieci. Tu pod cieniem drzew odbywają się lekcje, o ile pozwala na to pogoda, a przedmiot nie wymaga pisania lub rysowania na innym niż piasek materjale. Małe gromadki chłopców i dziewcząt z nauczycielem w środku rozrzucone są po całym ogrodzie. Mali słuchacze siedzą lub leżą w różnych fantastycznych pozach, nie licujących na pozór z powagą nauki. Nie spostrzegłam jednak nigdy, aby

najswobodniej rozciągnięty dzieciak pozwolił sobie na nieuwagę lub zbytki. Szwajcarowie nie znają typu rozhukanego, zajętego wszystkim tylko nie lekcją ucznia. Potomstwo wolnego obywatela, który sam dla siebie tworzy prawa, wzrasta w głębokim ich poszanowaniu, przyzwyczaja się od kolebki uważać jednostki nieposłuszne im za bardzo złe lub nienormalne; nawet tak niesforni u siebie cudzoziemcy stosują się tu łatwo do ogólnej atmosfery ładu i porządku.

Zatrzymajmy się przy jednej, najstarszej gromadce. P. Vittoz czyta wypracowanie ucznia. Temat—ocena książki, którą znają wszyscy. Po przeczytaniu jeden kolega wymienia główne punkty ćwiczenia, drugi—zawarte w nim zarzuty przeciwko dziełu, trzeci—zalety, które młody krytyk w nim widzi. Następuje punkt po punkcie roztrząsanie słuszności jego twierdzeń. Każdy z uczniów wypowiada swe zdanie, stara się dowieść go argumentami, cytatą z ocenianego dzieła, własnemi obserwacjami z życia. Nauczyciel kieruje dyskusją, nie pozwalając ani na chwilę zboczyć od przedmiotu, pobudza do myślenia, do porównań z innemi dziełami; od czasu do czasu dodaje uwagę objaśniającą, jakiś szczegół nieznany; cały tok rozumowania, porządek w dyskusji, mógłby służyć za wzór wielu naszym chaotycznym, rozwichrzonym wiecowiczom. Dzwonek, oznajmiający koniec godziny, wywołuje ogólne niezadowolenie. „Wrócimy jeszcze do niektórych punktów“, woła nieprzekonany oponent. „Bardzo chętnie“—odpowiadają koledzy.

Inna gromadka zajmuje się botaniką; nauczyciel rozdał nieznane rośliny. Dzieci po troje z jednym kluczem botanicznym w ręku usiłują odnaleźć gatunek, do którego należy dany okaz botaniczny. Co chwila wybuchają małe dysputy, co do ilości pręcików, słup-

ków, budowy zalążni. Nauczyciel zręcznemi pytaniami doprowadza do rozstrzygnięcia wątpliwości, nasuwa porównania z dobrze już znanemi roślinami. Nagle jeden z chłopców wesołym okrzykiem i zręcznym jakimś piruetem objawia radość. On już wie, ale nie mąci poszukiwań towarzyszy głośnym objawieniem swej wiadomości, siada przy najmniej zaradnej gromadce i mimowoli przybierając trochę ton nauczyciela, pytaniami pomaga zafrasowanym kolegom. W końcu wszyscy dochodzą do pomyślnego wyniku; pozostaje jedna tylko spóźniona trójka chłopców, którym dzwonek przerywa pracę; proszą oni nauczyciela o pozwolenie skończenia jej w czasie wolnym, a kolegów, aby nie uprzedzali jej rezultatów. „Ale ktoby chciał psuć wam przyjemność!“ — woła jedna z nielicznych w szkole dziewczynek.

Zdaniem moim, proste te słowa zawierają wielką pochwałę dla szkoły, która nauczyła dzieci znajdować przyjemność w samodzielnej pracy, w badaniach i dociekaniach tak suchych i zmudnych, jak szperanie w botanicznym kluczu. Jakże różnią się od tej zebranej z różnych narodów gromadki nasze dzieci, rozbawione, często rozproszone, szukające w nauce błyskotek i łakoci.

Tak, metoda i osobisty talent p. Vittoz najbardziej są godne uznania, nawet podziwu. Wypowiedział on wojnę wszelkiemu dogmatycznemu przemawianiu „ex cathedra“, lekcjom wygłaszanym w całości przez nauczyciela. Na wszystkich stopniach nauczania, nawet najwyższych, miejsce właściwego wykładu zajmuje rozmowa, roztrząsanie zjawiska lub faktu, przyczym nauczyciel odwołuje się wciąż do spostrzeżeń i sądu ucznia, uczy orjentować się w szczegółach, zmusza do argumentowania, ścisłego dowodzenia swych twierdzeń. Sposób ten nauczania, zajmujący

i dla umysłu zbawienny, pochłania dużo czasu, zmusza więc do ograniczenia materjału faktycznego, do wybrania z każdego przedmiotu punktów jego wytycznych, najważniejszych.

Naturalnie, że najwięcej znaczy tu osobisty talent nauczyciela. Nieudolnemu mało pomogą ogólnie zresztą znane zasady, któremi z mniejszym lub większym skutkiem p. Vittoz stara się przejąć swych pomocników. Nie wszyscy z pomiędzy nich stoją na wysokości zadania; lekcje arytmetyki i nauki o rzeczach, których wysłuchałam, nie odbiegały od zwykłego szablonu. Pan Vittoz widzi tu różne braki i stara się je usunąć. Mamy wraz z nim nadzieję, że postęp nauk pedagogicznych powiększy zastęp pracowników lepiej przygotowanych do skuteczniejszego doskonalenia młodzieży i wcielania pięknych ideałów, jakie p. Vittoz wypisał na swym sztandarze szkolnym.

*Marja Laskowiczówna.*

# Sprawy szkolne.

---

### Rzut oka na szkolnictwo polskie w roku 1908.

Numerem obecnym kończy się trzeci rocznik naszego pisma. Kończy się roczny okres czasu, który wprawdzie nie odpowiada mierzeniu czasu, przyjętemu w szkolnictwie, jest jednak najbardziej odpowiednim okresem do zbilansowania każdej sprawy społecznej, a więc i sprawy szkoły naszej. Smutno wypada ten jej bilans, należy go jednak rozpatrzyć przynajmniej w pozycjach głównych. Pozycjami temi są: a) prawno polityczne położenie szkoły polskiej, b) materjalne jej położenie, wreszcie c) stan naukowo wychowawczy.

A) Pod względem prawno politycznym szkoła polska od początku swego istnienia była, wyrażając się krótko, tolerowaną i ignorowaną zarazem. W takim stanie wkroczyła ona w rok 1907. Położenie tolerowanej i ignorowanej wynikało stąd, że samo istnienie szkoły polskiej i jej powstanie było sprzeczne z kierunkiem sfer rządzących. W Petersburgu istnienie szkoły polskiej było zawsze w sprzeczności z przewodniemi ideami rządu tu na miejscu stanowiła ona nadto, że się tak wyrazimy, pole jałowe—nieużytek. Po pierwsze, bowiem, nie była ona związaną bezpośrednio, organicznie

ze scentralizowanym rosyjskim systematem szkolnym: jej dyrektorowie Polacy nie byli urzędnikami, których prawa służby państwowej czynią mężami zaufania biurokracji, związanemi z nią węzłami rangi, awansu, odznaczenia, emerytury i t. d. To byli obcy niepełnoprawni ludzie, w stosunku do służbistów etatowych mający się, jak ludzie z wolnego najmu—z któremi poprostu niewiadomo jak postępować, jeśli się ich ciągle nie ma na oku. Powtóre, szkoła polska swoim językiem wykładowym, swemi programami, duchem swego wychowania, a przedewszystkim pozbawieniem całkowicie charakteru narzędzia propagandy państwowej była czymś dla biurokracji miejscowej tak dziwnym, że zgoła nie wiedziano, jak się do niej zabrać, co w niej ze stanowiska obowiązków służbowych zrobić można. Po trzecie, nie przedstawiała ona gruntu do żadnej karjery, nie dawała pola ani do awansu, ani do zarobku dla Rosjan po za nieliczną garstką nauczycieli języka rosyjskiego.

Istniała jedna tylko droga postępowania po za tolerancją i ignorowaniem, tradycyjna i wypróbowana już dawniej. Tą drogą było wykazanie nieodpowiedniości szkoły polskiej ze względów państwowych i wymuszenie stopniowej jej likwidacji prawnej. Na tę drogę nie omieszkały wstąpić sfery rządzące w r. 1908, a już na jego początku nie brak było zwiastunów i proroków klęsk nadchodzących.

W trzech głównych postaciach przyszły rychło te klęski: z nich pierwszą było rozporządzenie co do języka wykładowego gieografji i historji, oraz co do narodowości wykładających te dwa przedmioty tudzież język rosyjski; drugą—rozpoczęcie przestrzegania kategorycznego, aby w szkołach polskich nie było nauczycieli bez świadectw nauczycielskich okręgu warszawskiego, i związane z tym zamykanie szkół; trzecią

nareszcie — uczynienie ze szkoły polskiej zakładnika prawomyślności społeczeństwa polskiego w stosunku do szkoły rządowej rosyjskiej i jej wychowańców.

Nie można zaprzeczyć, że każda z tych klęsk na swój sposób podkopała byt szkoły polskiej. Rozporządzenie pierwsze sprawiło, że liczba przedmiotów ogólno kształcących szkoły średniej, wykładanych po polsku, zmniejszoną została do połowy ogólnej liczby tych przedmiotów: z przedmiotów: religja, języki (polski, rosyjski, niemiecki i francuski) matematyka, historja, gieografja, przyrodoznawstwo i fizyka, po polsku są wykładane obecnie tylko: religja, język polski matematyka, przyroda i fizyka. Wobec tego szkoła bez praw, szkoła, której kończenie miało ułatwiać i umożliwiać prawidłowy rozwój duchowego „ja“ młodzieńca, ale utrudniało znakomicie karjerę życiową, utraciła lwią część sensu swego istnienia—zasady społeczno-pedagogicznej kształcenia się w języku ojczystym. Mogą nam tu powiedzieć, że przez wykład rosyjski dwu nowych przedmiotów wychowańcy szkoły polskiej mają ułatwione składanie matury w szkole rządowej. Nie jest to jednak prawdą. Szkoła polska, wnet po otrząśnięciu się z pierwszego zachwytu narodzin własnych, zaczęła niezmiernie dbać o naukę języka rosyjskiego i postępy w nim uczniów. Dbałość ta rośnie ciągle, gdyż szkoła czuje swój obowiązek dopomożenia młodzieży do wybrnięcia z bezprawnego położenia. Co do szkoły o wykładzie na poły polskim, a na poły rosyjskim (wiadomych przedmiotów) nie należy się łudzić, że da ona lepszą znajomość języka rosyjskiego.

Znajomość języka uwarunkowaną jest umiejętnością swobodnego myślenia w tym języku. U nas w Polsce uczniowie Polacy nawet w apuchtinowskiej szkole wogóle nie mogli nauczyć się myśleć w języku

rosyjskim. Tym mniej należy mniemać, że nauczy tego przymusowy wykład paru przedmiotów więcej. Język rosyjski był, jest i będzie wykładany i studjowany u nas, jako najniezbędniejszy dla nas język obcy. Można zmusić do pobierania nauk w pewnym języku, ale w żaden sposób nie można zmusić do myślenia w języku nam obcym, chyba wprowadzając wychowanie na wzór janczarów tureckich i szkoły, zamknięte bardziej, niźli są korpusy kadetów. Być może, że instytutki Polki przez czas pobytu w instytucie nabywają czasowo umiejętności myślenia po rosyjsku, być może, są inne wypadki sporadyczne, ale nauczyć się myśleć w języku obcym można tylko, studjując ten język z pietyzmem i zamiłowaniem, z własnej woli, bez uprzedzenia i przymusu, oraz mając go w potocznym użyciu. Na prawdziwość tego trzeba mieć oczy otwarte...

Drugie rozporządzenie, dotyczące ścisłego przestrzegania, aby nauczający posiadali świadectwa nauczycielskie (obok nakazu usunięcia gieografów i historyków Polaków ze świadectwami), zrodziło nader trudną dla szkoły polskiej sytuację. Szkolnictwo, powstałe nagle, w kraju, nie mającym wszechnic, temu szkolnictwu odpowiadających, ani żadnych instytutów, przygotowujących nauczycieli (nie mówimy tu o seminarjach, gdyż są to u nas właściwie specyficzne zakłady średnie) stanęło od razu wobec ogromnego braku wykwalifikowanych nauczycieli. Niejednokrotnie omawialiśmy sposoby i źródła, z jakich rekrutowało się wobec wielkiego popytu nasze młode nauczycielstwo: były to wszelkie zawody, opuszczane dla nowego, jakoby wydajniejszego pola pracy, oraz Galicja. Władze szkolne przez lat trzy zdawały się uwzględniać trudność wynalezienia nauczycieli „z prawami“, tolerowały nauczycieli bez praw, lecz, o ile wiemy, nigdy nie był wskazany oficjalnie i zawczasu wyraźny termin, po

którym to tolerowanie ma się zakończyć. Zresztą samo owo tolerowanie nie było oparte na jakimś prawie czasowym, tylko na względności czy indyferentyzmie władz, nie wiedzących, co począć ze szkołą polską. W braku takiego terminu, wobec długi czas trwającego rozpędu rewolucyjnego, który nie zachęcał do reglamentacji poszczególnych czynności, ani szkoły nie pracowały nad zapewnieniem sobie uprawnionych nauczycieli, ani nauczyciele nie myśleli o pozyskiwaniu praw. Nadto uzyskanie praw w wielu razach było prawie niemożliwym dla ludzi z patentami austryjackiemi i wogóle zagranicznemi, lecz bez znajomości języka rosyjskiego i bez rosyjskich matur, zwłaszcza w ciągu względnie krótkiego czasu. Zresztą dobór początkowy nauczycieli również niejedno pozostawiał do życzenia: nie wszyscy z nich mieli szanse utrzymania się przy nowym zawodzie; ci i owi byli czasowemi pracownikami w braku lepszych. Tymczasem rozporządzenie o świadectwach przyszło nagle i odrazu w formie bardzo kategorycznej: zamknięcia całego szeregu szkół. Nie chcemy tu rozważać pytania, czy nauczyciel, posiadający świadectwo rządowe, jest zawsze dobrym nauczycielem, czy świadectwo, oparte na egzaminie, czyni z człowieka pedagoga, czy się wreszcie podtrzymuje szkołę, zmuszając ją do usuwania z pośród nauczycieli bez świadectw nieraz doskonałych pedagogów, a do brania zamiast nich ludzi nieudolnych lub nieodpowiednich, lecz zaopatrzonych swego czasu w świadectwo.

Zamknięcie szkół w gub. Piotrkowskiej, a czasowo niektórych i w Warszawie, niewątpliwie radykalnie załatwiło eksmisję ze szkolnictwa polskiego nauczycieli nie upoważnionych przez rząd do nauczania, ale poderwało powagę cywilizacji i kultury, gdyż wykazało, że może ona być niszczoną dla względów for-

malnych. Społeczeństwo mieszczańskie lubi spokój, ciągłość i trwałość spraw swoich. Lubi ono mieć do czynienia z instytucjami solidnemi; a czyż może dawać swe dzieci do szkoły, która za lada przewinienie dyrektora lub wykroczenie formalne może być zamkniętą? Na tej zasadzie twierdzimy, że drugie rozporządzenie poderwało byt szkoły polskiej, wpajając przeświadczenie o jej efemeryczności w społeczeństwo.

Powyższe rozumowanie zastosować można i do trzeciego wypadku, któremu szkoła polska uległa w roku bieżącym: do zamknięcia dużej liczby szkół w charakterze zakładników społeczeństwa. Zdaje się, że i politycznie i taktycznie krok ten był uważany, jako środek do dopięcia celu. W otwierającej szkoły odezwie generał gubernatora jest on również traktowany, jako skuteczny. Ale zapytajmy, coby było, gdyby nazajutrz po otwarciu szkół na nowo, jakiś półgłówek, szaleniec, lub zacietrzewiony proletarjusz, twierdzący, że „to są szkoły dla bogatych, i jego nic nie obchodzą“, urządził jakąś hecę przeciwko studentom uniwersytetu, lub jakiej szkole rządowej? Czy wtenczas odpowiadałyby nasze stronnictwa polityczne w osobach swych przedstawicieli, czy znowuż szkoły polskie? Na to nie posiadamy odpowiedzi. A cóż bardziej jest możliwym obecnie w Warszawie, niż awantura uliczna?

W okresie omawianego zamknięcia szkół przypomniano nadto, niedawne względne czasy strajku szkolnego, kiedy ogłoszone zostały postanowienia obowiązujące o karach na przeszkadzających młodzieży uczęszczać do szkół. Wtedy szkoła była uważana za nietykalną świętość; zamach na jej spokojne życie obłożono grzywną do 3 tysięcy rubli. Jakaż zmiana poglądu!

Przychodzimy do wniosku, że w ciągu ubiegłego roku prawno polityczne położenie szkoły polskiej po-

gorszyło się znacznie: jej polski charakter uległ znacznym ograniczeniom. Nad to ukazało się przed nią widmo niepewności istnienia, jako instytucji zaledwie tolerowanej, która w każdej chwili za najlżejsze wykroczenie lub wprost ze względów politycznych może być zamkniętą.

B. Przejdźmy do materjalnego położenia szkoły polskiej w r. 1908-ym. Nie wiele da się o tym powiedzieć. Ścisłych wiadomości nie posiadamy. Szkoły polskie podzielić można na przedsiębiorstwa prywatne i na instytucje fundowane i podtrzymywane przez gremja społeczne, stowarzyszenia etc. Istnieje nadto duża różnica pomiędzy szkołami męskiemi a żeńskiemi, śród których—rzecz zdumiewająca—zdaje się, że *nie mamy naprawdę ani jednego zakładu subsydjowanego* i nie będącego przedsiębiorstwem prywatnym, Należy stwierdzić, że szkoły i pensje żeńskie znajdują się materjalnie w nierównie lepszym położeniu niż męskie. Jest to następstwem faktu, że w wykształceniu dziewczyn rodzicom mniej chodzi o patent dający prawa, najwięcej zaś i najczęściej może o polor salonowo-obyczajowy. Tradycja pensji warszawskich, pod tym ostatnim względem ugruntowana na długo przed ich spolszczeniem, zapewnia im w dalszym ciągu dostateczną liczbę uczennic, a nieraz i pokaźne dochody. Tym się tłumaczy, że pensje żeńskie są wyłącznie przedsiębiorstwami. Należy zaznaczyć, że od pewnego czasu niektóre pensje i szkoły żeńskie poczęły traktować swe zadania poważniej. Aczkolwiek względy materjalne nie uwolniły ich jeszcze całkowicie od dobierania sił nauczycielskich nisko płatnych w klasach niższych, to jednak główniejsze przedmioty w niższych, większość zaś w klasach wyższych jest obsadzoną przez siły lepsze. Szkoły te zgromadziły nadto pokaźne, a niekie-

dy wzorowe zbiory pomocy naukowych i, jakkolwiek mieszczą się w lokalach domów prywatnych, jako tako przystosowanych do potrzeb szkoły, to jednak daleko odbiegają wewnętrznym urządzeniem, częstokroć estetycznym i artystycznym, od koszarowego typu wnętrza szkół męskich.

Nie można powiedzieć wszystkiego tego o szkołach męskich, prowadzonych jako przedsiębiorstwa prywatne. Liczba uczniów i wpisy są tu zwykle niewystarczające do postawienia szkoły na stopie uczelni współczesnej. Brak pomocy naukowych, brak wybitniejszych nauczycieli, obsadzanie posad nauczycielskich przez ludzi, dla których zajęcie nauczycielskie jest dodatkowym, lub których kwalifikacje i zdolności nie pozwalają na zajęcie miejsc lepiej płatnych, częste niedopłacanie nauczycielom i bez tego szczupłych pensji, oto dość smutny obraz szkoły prywatnej męskiej. W ciągu roku bieżącego stan tych szkół pogorszył się znacznie wraz z redukcją ich polskiego charakteru przez zmniejszenie atrakcji, jaką te szkoły, jako polskie, przy wysokich względnie wpisach jeszcze posiadać mogły. Jeszcze raz potwierdza się ta prawda, że szkolnictwo nie może wogóle stać jako przedsiębiorstwo; nie może stać na wyłącznej podstawie wpisów. Tym bardziej szkolnictwo, względem którego wszystkie warunki tak się składają, aby doń uczniów i rodziców coraz bardziej zniechęcać, pomimo jego winy i woli. Szkoły męskie subsydjonowane znajdują się w pozycji względnie lepszej. Niektóre z nich posiadają gmachy własne, wszystkie prawie posiadają zbiory pomocy naukowych i mniejsze lub większe bibljoteki. Ze smutkiem zaznaczyć należy, że mało jest w nich czynionym dla pozbawienia ich charakteru koszarowego, dla nadania ich wewnętrznemu wyglądowi cech estetycznych, cech, które czynią z gmachu o su-

rowych, często brudnych ścianach, miłą i schludną siedzibę ludzką. Wzgląd, że uczniowie zachowują się dziko, że nie mają należytego poszanowania własności szkolnej, nie powinien powstrzymywać od usiłowań przyozdobienia szkół. Cóż dziwnego, że gołe ściany, czarno brunatne szkolne ławy i czarne tablice nie wzbudzają nadmiernego poszanowania w uczniach, którzy albo i w domu do poszanowania takiego nie są wdrożeni, pochodząc ze środowiska niekulturalnego, lub którzy, nawykli do poszanowania zbytkownego nieraz urządzenia w domu, lekceważąco niszczą surowe i brzydkie sprzęty szkolne. A tymczasem w naszych czasach brak poszanowania dla otoczenia, dla własności cudzej i własności społecznej, lekceważenie i trwonienie zasobów i środków jest jedną z jaskrawych, a głęboko zakorzenionych wad. Któż jeżeli nie szkoła winna szukać dróg i sposobów tępienia i paraliżowania tej smutnej cechy. Srodkiem do tego, zdaniem naszym, jest wpływ dobry otoczenia martwego i ludzkiego, najmniej zaś kontrola, śledztwo policyjne i kara.

Zasoby, jakie szkoły społeczne gromadzić u nas poczęły, stały się bodźcem do takich samych poczynań w szkołach rządowych, które dawniej zgoła nie posiadały u nas pomocy naukowych, prócz przynoszonych przez nauczyciela z domu w kieszeni.

Ale rok ostatni odbił się i na szkołach społecznych pod względem materjalnym ujemnie. Niektóre z nich wykazują stałe deficyty ponad znaczne nieraz subsydjum. Gromadzenie zasobów szkolnych poczyna ulegać ograniczeniu. Zasada stałej stopy wynagradzania nauczycieli ustępuje przed zasadą wynagradzania stosownie do kwalifikacji. Uważamy to za krok do obniżenia płac.

Wogóle stwierdzić należy fakt, że w bieżącym roku szkolnym wynagrodzenie godzinowe nauczycieli

uległo w Warszawie wogóle znacznej zniżce. Od stopy 75 rb. za godzinę tygodniową cofnięto się do stopy 60 rb. za godzinę i tę przyjęto za najwyższą w bardzo wielu szkołach. Wobec tego, że środki utrzymania prawie bez wyjątku podniosły się bardzo znacznie, musimy stwierdzić, że stan materjalny nauczyciela polskiego uległ dużemu pogorszeniu, jako następstwo pogorszenia się materjalnego stanu szkół.

D. Stan naukowy i wychowawczy szkół polskich, jak i innych, zależy od szeregu czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Taki czynnik zewnętrzny, jak poszukiwanie przez społeczeństwo poloru i powierzchownej nauki dla naszych panien, sprawia np., że wiele pensji warszawskich formalnie skostniało w tym swoim odwiecznym charakterze. Inne natomiast, rozpocząwszy usiłowania w celu zrównania wykształcenia średniego kobiecego z męskim, są zarazem propagatorkami tego lepszego i nowego prądu w społeczeństwie, który w kobiecie upatruje przedewszystkim człowieka i członka tego społeczeństwa, a nie wyłącznie przyszłą żonę i matkę, przygotowaną do turnieju na arenie doboru płciowego.

Czynnikami wewnętrznemi są kierownictwo szkoły, dobór nauczycieli i nastrój młodzieży. Ten ostatni, dominujący na początku istnienia szkoły polskiej, zmienił się dziś bardzo silnie. Młodzież coraz więcej i łatwiej poddaje się wymaganiom szkoły i nauki, które też coraz wzrastają. Rzec można, że dziś ten przed niedawnym czasem tak ważny czynnik wszedł już całkowicie na tory właściwe: wylew ustąpił.

Co do doboru nauczycieli, to z naszkicowanego wyżej stanu rzeczy pozostaje teraz tylko wyprowadzić wnioski. Pomimo trudności w obsadzeniu miejsc wszystkich przez nauczycieli ze świadectwami, potrzebna ich liczba w końcu się znalazła. Należy

stwierdzić, że na prowincji zwłaszcza dobór nauczycieli pozostawia obecnie często bardzo wiele do życzenia, lecz przy zestawieniu obrazu szkół prowincjonalnych polskich z rządowemi trudno orzec, gdzie cienie są głębsze. W Warszawie nie brak szkół, w których personel nauczycielski jest, rzec można, bez zarzutu.

Wymagania szkolne, jak już wspominaliśmy, coraz się podnoszą i młodzież coraz przykładniej bierze się do nauki. Napaści pod tym względem na szkołę polską są całkowicie nieuzasadnione, a ze strony polskiej tymbardziej niewłaściwe, że któż lepiej od nas samych powinien znać i rozumieć trudne warunki, w jakich powstała i trwa szkoła polska. Nie mówimy tu oczywiście o majaczeniach klerykalnych o szkole, podwładnej kościołowi, ale o napaściach ludzi, którzy nie mają odwagi powiedzieć, że pomimo wszystko sądzą, iż w Polsce powinna być obok rosyjskiej szkoła polska rządowa lub żadna. Nie ma potrzeby spierania się z ludźmi, stojącemi na przeciwległym nam biegunie państwowego centralizmu i reglamentacji życia narodowego, dla tego, że ten prąd właśnie uważają oni za *realny* i od płynięcia z prądem oczekują szczęśliwości narodu polskiego.

Co do kierownictwa szkoły polskiej, to pozostawia ono wciąż wiele do życzenia, ale też przyznać należy, iż trudno o położenie bardziej ciężkie, bardziej odpowiedzialne i denerwujące, aniżeli położenie kierownika szkoły polskiej, często bezsilnego w najlepszych swych zamiarach i chęciach.

Jedno przedewszystkim mielibyśmy tu do zarzucenia kierownictwu szkół polskich. Dążąc do zaprowadzenia porządku, podniesienia wymagań i poziomu szkoły, kierownictwo to zbytnio przejmuje się wzorami da-

wnej szkoły, opartej na systemie kar, aż do karceru i wydalań włącznie. Zbytnio też niekiedy zwracaną jest uwaga na czysto formalną stronę życia szkolnego, przyczym cierpi strona wewnętrzna, duch szkoły polskiej, której atmosfera wszak powinna być rodzinną i serdeczną, choć wymagającą, ale która, jak powiedział jeden ze światłych naszych pedagogów, w żadnym razie nie powinna wychowywać „kułakiem“. Zdaje nam się, że pod tym ostatnim względem staje się ujemną stroną szkoły polskiej to, co kierownikom wydaje się koniecznym dla sprezentowania tej szkoły, jako odpowiadającej wymaganiom i zwyczajom, panującym w szkole rządowej.

---

# Z LITERATURY.

*Charlotte M. Mason. Wychowanie domowe. Wychowanie dzieci do lat dziewięciu. Tłumaczenie z angielskiego dokonane za zezwoleniem autorki. Warszawa, 1908. Skład gł. w księgarni E. Wendego i sp.*

Dzieło pod powyższym tytułem należy do bardzo popularnych książek pedagogicznych nietylko w Anglji, lecz i poza jej granicami, jako przełożone na kilka języków europejskich. Popularność to jednak zgoła innego rodzaju niż np. *Stulecia dziecka* Ellen Key, które odrazu zjednało autorce i wielbicieli bezwzględnych, i zażartych przeciwników. Autorka angielska nie wskazuje nowych dróg, nie druzgoce w pył dawnych zasad, nie żąda, aby potop zalał całą dotychczasową pedagogikę oprócz kilku dzieł wybranych; przeciwnie, zestawia dla pożytku rodziców wszystkie dawno znane, po wielekroć powtarzane zasady wychowania fizycznego, moralnego i umysłowego, podkreślając nadto potrzebę wychowania religijnego. „To może nie warto tej książki czytać? cóż z niej przyjdzie postępowym matkom?—odezwie się zapewne niejedna z czytelniczek naszego pisma. Otóż właśnie nietylko jestto dzieło godne czytania, lecz dzieło, które może być czytane z wielką korzyścią przez wszystkich rodziców i wychowawców. Ta wartość leży w prawdziwych jego zaletach: autorka wszystkie swe wskazówki szczegółowe wyprowadza z zasad ogólnych, te zaś ostatnie opiera na danych naukowych z dziedziny fizjologji i psychologji; w rozwinięciu, w zastosowaniach posiłkuje się bogatym doświadczeniem i obserwacją dziecka; a przytym w całej książce przebija piękna dusza autorki, co przejęta do głębi ważnością sprawy wychowania i podniosłym duchem czystej etyki chrześcijań-

skiej nie ma w sobie nic nizkiego, nic małostkowego, żadnego fanatyzmu, żadnej nietolerancji dla inaczej myślących, a nawet sama wierząca o niewierzących wyraża się często ze współczuciem i uznaniem, dając najpiękniejszy przykład wysokiej kultury naszym pedagogom wszystkich obozów. Książka nie daje wprawdzie systematycznego wykładu całej pedagogiki, lecz omawia najważniejsze zagadnienia wychowawcze. Składa się z sześciu części. Część I-sza zawiera uwagi ogólne, rozpatrujące ważność wychowania. którego cel autorka określa w następujący sposób: „Zadaniem wychowania jest postawienie dziecka w żywym związku z możliwie szerokim zakresem życia przyrody i myśli ludzkiej. Jeżeli obok tego wskażemy wychowankowi parę dróg do poznania siebie, pójdzie on w życie z umiejętnością kierowania sobą, świadomy swych celów i pełen zainteresowań życiowych. Zadaniem naszym nie jest uczyć dziecko wszystkiego o wszystkim. ale pomóc mu we wzmocnieniu tych przyrodzonych właściwości, które dają własne, nowe istnienie rzeczom istniejącym.“ Obowiązki rodziców sprowadza do trzech punktów: 1) nie krzywdzić dzieci, 2) nie lekceważyć dzieci, 3) nie przeszkadzać dzieciom t. j. mieć najgłębszy szacunek dla indywidualności i dać jej możliwie najlepsze warunki pełnego harmonijnego rozwoju. Ponieważ zaś warunkiem zdrowej czynności mózgu jest zdrowie całego organizmu, więc już w tej części autorka poświęca osobny rozdział wychowaniu fizycznemu, dając wskazówki godne uwagi każdej starannej matki. Część II p, t. *Życie na powietrzu dla dzieci* jest bodaj najpiękniejszą z całej książki. Wskazuje ona ważność świeżego powietrza nietylko dla rozwoju fizycznego dziecka, lecz i dla tych wielkich korzyści umysłowych, które przynosi bezpośrednie zetknięcie się z przyrodą, daje doskonałe rady, jak ćwiczyć i rozwijać uwagę i spostrzegawczość, uczyć obserwować rośliny, zwierzęta, zjawiska przyrody, przeciwstawiając te naturalne ćwiczenia sztucznym pogadankom z nauki o rzeczach, któremi naprożno usiłujemy je zastąpić. Wiele tu pomysłów świeżych, oryginalnych, z których niejedno dałoby się zastosować nietylko w wychowaniu domowym, lecz i w szkole elementarnej, zreformowanej według zasad współczesnej pedagogiki; niektóre rzeczy nawet np. prowadzenie dzienników przyrodniczych przez dzieci mniej będzie dostępne dla tego wie-

ku, który autorka podaje w tytule swej książki. (Wychowanie dzieci *do lat dziewięciu)* niż dla dzieci nieco starszych. Część III p. t. *Potęga przyzwyczajenia* udowadnia konieczność dobrych przyzwyczajeń, wyjaśnia je naukowo ze stanowiska fizjologji i psychologji i rozpatruje przyzwyczajenia najprostsze, najpierwotniejsze, które odgrywają ważną rolę już w wychowaniu niemowląt. Część IV p. t. *Niektóre przyzwyczajenia umysłowe i moralne* daje więcej niż zapowiada tytuł; mówi się tu bowiem o systematycznym ćwiczeniu i kształceniu różnych zdolności i przymiotów. Dobrze opracowane są zwłaszcza rozdziały o uwadze i pamięci; autorka bardzo słusznie dowodzi, że znaczna część przeciążenia wynika z nieumiejętności skupienia uwagi; należy więc wcześnie ćwiczyć uwagę dziecka, a będzie ono później przyswajało wiedzę łatwo, szybko i dokładnie. To, co autorka mówi w tym względzie, da się również zastosować do dzieci starszych, a nawet do młodzieży dorastającej. Dla naszego społeczeństwa zwłaszcza przedmiot to nader ważny, U nas np. powszechne mniemanie domu i szkoły pilność dziecka mierzy ilością godzin, spędzonych nad książką; gdy dla autorki angielskiej pilność objawia się zdolnością do szybkiego wysiłku umysłowego, a długie marudzenie nad robotą dowodzi raczej pewnego lenistwa, bo niechęci do należytego skupienia uwagi, skutkiem czego traci się więcej czasu, niż dane zadanie wymaga. Różnica tych poglądów jest nader ważną w swych następstwach. Ponieważ nie staramy się zwalczyć w dzieciństwie rozproszenia uwagi i marudzenia z każdą rzeczą, nie umiemy tak opanować naszych myśli, aby podążały w wytkniętym kierunku prosto do zamierzonego celu, tracimy bezowocnie dużo drogiego czasu, nie doprowadzamy do skutku najlepszych naszych projektów i zamiarów, a mimo to upadamy ze znużenia pod nawałem pracy; gdy Anglicy, których od dzieciństwa uczą działać energicznie i odpoczywać dostatecznie, w daleko krótszym czasie dokazują nieraz wielkich rzeczy. Wartoby z przymiotów angielskich ten zwłasza sobie przyswoić, choć wzory ich odnaleźlibyśmy i w naszej historji np. człowiek tak pracowity, jak Józef Ignacy Kraszewski, którego dzieła liczą się na setki tomów, nigdy nad pisaniem nie trawił całych dni, a tymbardziej nocy, lecz poświęcał na to 2—3 godziny dziennie, lecz widocznie umiał już wówczas skupić się należycie.

Rozdział o posłuszeństwie mniej dla nas przedstawia rzeczy nowych t. j. takich, którychbyśmy nie czytali po wiele razy w różnych dziełach pedagogicznych; rozdział o prawdomówności jest opracowany zbyt pobieżnie, nie zawiera dostatecznych wskazówek do walki z kłamstwem, które należy niestety! do wad najbardziej rozpowszechnionych. Część V p. t. *Lekcje jako środki wychowania* zawiera wskazówki co do nauki początkowej, częścią bardzo trafne, częścią dość powierzchowne i nie wyczerpujące kwestji. W rozdziale p. t. *Przedmiot i metoda lekcji* pomimo wielu trafnych uwag brak pogłębienia psychologicznego; definicje pojęcia, zaczerpnięte ze słownika a następnie uzupełnione przez autorkę, są bałamutne i nieścisłe. Bardzo słuszne uwagi zawierają dwa rozdziały, poświęcone ogródkom freblowskim. O czytaniu i różnych metodach elementarza autorka mówi bardzo wiele, a przecież niepodobna z jej książki nabrać dość jasnego pojęcia, jak należy uczyć czytać, a nawet czy uczenie całego abecadła, zgłoskowania i t. p. jest zupełnie godne potępienia. Wiek dzieci, które powinny rozpocząć naukę czytania, jest stanowczo zawczesny: ciągle się mówi o dzieciach 5 — 6 letnich jako już czytających, gdy ogólnym dążeniem lekarzy-hygjenistów i pedagogów wszelkich narodowości jest opóźnienie wieku szkolnego t. j. wieku nauki książkowej do lat siedmiu. Wyborne są za to uwagi o opowiadaniach i wypracowaniach piśmiennych, krytyka podręczników, jakkolwiek dotyczy książek angielskich, jest godną uwagi i naszych pedagogów. Uwagi, dotyczące nauczania arytmetyki, są trafne lecz nie nowe, a to, co autorka mówi o nauczaniu gieografji i historji ma wiele słuszności, lecz dałoby się zastosować jedynie w nauce dzieci starszych; podobnież gramatyka i to nietylko angielska lecz i łacińska dziwnie wygląda w programie kształcenia dzieci do lat dziewięciu, a metoda autorki po staremu zaczyna od zasad już sformułowanych i definicji, gdy my już przecież oddawna w teorji przynajmniej stosujemy w nauce gramatyki elementarnej metodę poglądowo-indukcyjną, wyprowadzając każdą zasadę z rozbioru odpowiednio dobranych przykładów. Wogóle dydaktyka przedstawia się w książce omawianej słabiej niż pedagogika. Część VI p. t. *Wola. Sumienie. Życie Boskie w dziecku* jest równie jak inne godną czytania i zawiera niejedno ziarno pięknej myśli, ale

tutaj psychologja tak pomięszała się z metafizyką i musiała jej nieraz ustąpić, że nadało to jej całkiem odrębny charakter, sprzeczny z naukowym stanowiskiem autorki w innych rozdziałach książki. A teraz słów parę o jej polskim przekładzie. Jest on wogóle dość gładki i potoczysty, jakkolwiek tu i owdzie znaleźć można zwroty przeciwne poprawnej polszczyźnie np. *nie jest niczym więcej, jak tylko*; ale na każdym kroku doznaje się wrażenia, że przekładu dokonała widocznie osoba (na książce niema zupełnie podpisu tłumacza) nie obeznana ani z polskim słownictwem pedagogicznym, ani z polską literaturą pedagogiczną. Wywołało to w wielu miejscach zupełną niejasność przekładu np. zaraz w przedmowie czytamy parę razy powtórzone zdanie: *Wychowanie jest nauką o stosunkach*, które jest całkiem niezrozumiałe po polsku; angielski wyraz *education* oznacza zarówno *wychowanie*, jak naukę o wychowaniu, pedagogikę, lecz język polski nie nadaje mu tego znaczenia. Podobnym dowodem nieznajomości naszej literatury pedagogicznej jest przytoczenie na końcu książki całego szeregu tytułów książeczek angielskich, pomocnych w wychowaniu domowym, jak: pogadanki przyrodnicze, powiastki dla dzieci, opowiadania z historji angielskiej, nawet zbiory wierszyków i podręczniki do nauki rachunków; jak gdybyśmy w naszej literaturze nie posiadali nic podobnego, albo jak gdyby w nauczaniu dzieci polskich można dosłownie stosować książki, ułożone odpowiednio do warunków życia i otoczenia dzieci angielskich. Dobry przekład powinien być zarazem *dobrym spolszczeniem*, więc kończę uwagą pod adresem naszych wydawców, aby w chwalebnej chęci przysłużenia się naszej literaturze nie tylko wybierali do tłumaczenia rzeczy istotnie dobre, lecz powierzali to tłumaczenie ludziom fachowym, obeznanym z daną specjalnością.

*Aniela Szycówna.*

*B. Rejro. Zadania gieometryczne. Część I, z rękopisu i notatek zebrał Henryk Lisowski. Warszawa i Lublin, 1909, str. 48, cena 40 kop.*

Literaturze naszej brak dotychczas oryginalnego zbioru zadań gieometrycznych. Luki tej nie zapełni wymieniona wyżej książeczka, która ma na sobie piętno pochodzenia z luźnych notatek.

Przedewszystkim w książce uderza chaotyczność układu. Zbiorek rozpoczynają zadania na kąty przyległe i kąty wierzchołkiem przeciwległe, dalej przeskakuje się do zadań na mierzenie kątów, utworzonych przez cięciwy i styczne do okręgu, potym, pomijając zupełnie zadania na proste równoległe, robi się nowy skok i przechodzi się do zadań na sumę kątów w trójkącie i wielokątach, wreszcie ni stąd ni zowąd następuje dział zadań na kąty bryłowe, przyczym swobodnie operuje się graniastosłupami i ostrosłupami. Załatwiwszy się w ten sposób ze wszelkiemi „kątami“ w gieometrji (przyczym zapomniało się np. o kątach dwuściennych). wydawca teraz dopiero przechodzi do tego, od czego powinien był zacząć: do zadań na proste i odcinki. Jaką metodą wydawca kierował się przy układaniu materjału, nie możemy wyrozumieć.

Chaotyczność układu można byłoby pobłażliwie wybaczyć, gdyby nauczyciel mógł z podanego materjału korzystać, wybierając go w innym, logiczniejszym porządku, odpowiadającym temu, w jakim rozwija się pojęcia gieometrji w wykładzie teoretycznym. Niestety, zbiorek omawiany i w ten sposób do użytku się nie nadaje, gdyż jest niezupełny, brak w nim bowiem wielu ważnych działów zadań, jako to na proste równoległe, na wiele zasadniczych własności trójkąta i in. Te działy, które są w zbiorku uwzględnione, nie są traktowane wyczerpująco. Wiele zadań ma charakter wyłącznie rachunkowy i nadaje się raczej do zbioru zadań arytmetycznych, algiebraicznych, niż gieometrycznych. Wreszcie redakcja zadań pozostawia wiele do życzenia tak pod względem ścisłości i jasności, jak pod względem poprawności języka; ograniczymy się tylko na jednym przykładzie nielogicznego stawiania pytań: która średnica okręgu danego jest większa, czy przy $\pi = {}^{22}/_{7}$, czy też przy $\pi = 3,14$?" (zad. 386).

Zadania są tylko na obliczanie; konstrukcyjnych niema; za to jest pewna ilość twierdzeń do dowiedzenia niekiedy dość udatnych. Część I-a, o której mówimy, jest przerwana w środku działu zadań na mierzenie pól (ten dział zadań zatytułowany jest w zbiorku „planimetrja)“.

*M. Feldblum.*

*Konstanty Wysznacki i Jan Radwański. Zbiór zadań gieometrycznych konstrukcyjnych. Łódź, 1908, str. 91 z trzema tablicami figur, cena 70 kop.*

Książka podaje 250 najprostszych zadań konstrukcyjnych i szczegółowe rozwiązania prawie wszystkich, Zbiór zadań konstrukcyjnych może być układany albo według metod konstrukcji, albo w porządku działów gieometrji w programach szkolnych. Według pierwszej zasady ułożone są np. znany rosyjski zbiór zadań Aleksandrowa, oraz książka J. Petersena, przełożona na polski przez K. Hertza. Autorowie książki, o której mowa, obrali drugą zasadę, co jednakże nie zwolniło ich z obowiązku należytego uzasadnienia metod, na których opiera się rozwiązywanie zadań konstrukcyjnych. Niestety, ta strona książki jest słaba. Rozważania o metodach konstrukcyjnych traktowane są bardzo pobieżnie i to nie przed odpowiedniemi grupami zadań, ale po nich. O niektórych metodach, stosowanych bardzo szeroko (np. o metodzie miejsc gieometrycznych) autorowie wcale nie mówią, o innych dają wzmianki zbyt luźne i niedostateczne. Ponieważ metody nie są należycie uwypuklone, to skutek posiłkowania się zbiorem niniejszym może być ten, że uczący się nabierze mechanicznej wprawy w rozwiązywaniu zadań, ale nie uchwyci idei rozwiązań i, co za tym idzie, nie rozwinie swej samodzielności w spekulacjach gieometrycznych, co wszak jest głównym celem, dlaczego wogóle zalecamy zadania konstrukcyjne. To jest jeden kardynalny brak w książce.

Za drugą wadę uważać musimy to, co autorowie sami podkreślają, jako plus: zbytnią obfitość i drobiazgowość rozwiązań. Nawet dla samouków, których autorowie przy tym mieli przeważnie na myśli, takie ułatwienie jest zdaniem naszym szkodliwe, uczący się bowiem nie otrzymuje impulsu do samodzielnej pracy myślowej, znajdując całą robotę gotową. Znowu przyczynić się to może tylko do nauczenia rozwiązywania danych zadań, ale bynajmniej nie do samodzielnego myślenia w zakresie konstrukcji gieometrycznych. Myśl uczącego się należy kierować przy pomocy zwięzłych wskazówek, podawanie zaś drobiazgowych rozwiązań uważamy za niepożądane wyręczanie uczącego się w tej robocie, którą on ma sam wykonywać.

Opracowanie materjału jest naogół dość staranne. Tu i owdzie nasuwają się jednak pewne uwagi.

Pisząc dziś specjalny zbiór zadań gieometrycznych konstrukcyjnych, niepodobna nie zaznajomić się uprzednio z t. zw. gieometrografją, która bada konstrukcje gieometryczne pod względom prostoty i dokładności i z różnych możliwych konstrukcji wyszukuje najprostsze. Na prostotę konstrukcji autorowie pracy omawianej nie zwracają zgoła uwagi, wskutek czego np. podają dość skomplikowaną technicznie konstrukcję równoległej do danej prostej przez dany punkt przy pomocy dwukrotnego kreślenia prostopadłej, nie podają zaś istniejących prostszych rozwiązań tego zadania. Nie podane jest w książce powszechnie znane wykreślenie prostopadłej do odcinka w jednym jego końcn. gdy odcinka przedłużyć nie można; nieznaczna modyfikacja tego wykreślenia daje gieometrograficzną konstrukcję prostopadłej do prostej w danym na niej punkcie, łatwiejszą od konstrukcji klasycznej. podanej w zbiorze pp. W. i R. W rozwiązaniu zadania 53-go nieściśle podaje się, że miejsce gieometryczne punktów, oddalonych od danej prostej na daną długość. jest prostą, równoległą do danej; w istocie miejsce gieometryczne rzeczone składa się z dwuch prostych, równoległych do danej prostej, poprowadzonych po obydwu jej stronach. Rozwiązanie zadania 64-go można nieco uprościć. Na str. 72 jest mylne zdanie, jakoby dwa wielokąty podobne miały zawsze środek podobieństwa: dwa wielokąty podobne mają tylko wtedy środek podobieństwa, gdy je uczynimy jednokładnemi (homotetycznemi), co zresztą zawsze można wykonać.

Książeczka, o której mówimy, jest u nas pierwszą oryginalną próbą pracy w danym kierunku. Jeżeli próba ta nie wypadła bez zarzutów. nie powinno to zrażać autorów do dalszej pracy; po odpowiednim przygotowaniu się i przemyśleniu może uda im się stworzyć dobry zbiór zadań konstrukcyjnych, którego potrzeba jest pilna.

*M. Feldblum.*

*Dr. J. Brzeziński. Ochędóstwo, jako główny warunek zdrowia* (z zapomogi kasy J. Mianowskiego) *1908 r. 38, cena 6 groszy.*

Brak nam wydawnictw popularnych, przeznaczonych dla szerokich mas proletorjatu miejskiego i wiejskiego.

Trzeba znać jago zakres myślowy i przygotowanie życiowe, aby zrozumieć, jaki poziom musi mieć na uwadze autor takich prac.

Hygjena i lecznictwo są śród ludu jeszcze w stanie pierwotnym. Dawno obalone przesądy pielęgnowane są tam z dbałością pieczołowitej matki, a uchybienie im uważane jest za lekkomyślność. Dlatego też broszurka omawiana wniesie cały szereg nowych wiadomości i poglądów, a może przyczyni się do zaniechania niektórych szkodliwych zwyczajów. Rzecz napisana jest przystępnie, jasno, treściwie i porusza szereg zagadnień, wymagających nieustannego uświadamiania ludowi, a nawet klasom zamożniejszym.

Zarzuciłbym autorowi tylko parę wyrażeń, nie licujących ze stanowiskiem lekarza, dla którego punktem oparcia winna być nauka. Pisze on: „W ostatnich czasach takich strasznych pomorów już nie bywa i da Pan Bóg, nie będzie, bo ludzie mają już sposoby na to, by mikroby zanadto się nie rozmnożyły...“ (str. 11). Z tej redakcji wypadałoby, że Bóg stworzył drobnoustroje dla niedoli ludzkiej, ale człowiek znalazł na nie sposób. A cóż powie na swe usprawiedliwienie, jeśli pomimo wszystko cholera i tyfus szerzą się epidemicznie? Uciekanie się do sił nadprzyrodzonych, gdy ma się do czynienia ze zjawiskami stosunkowo prostemi, to stary konik nieuków, niezdolnych odpowiedzieć na najprostsze pytanie; nie przystoi światłemu lekarzowi dosiadać tej szkapy.

Nieprzyrodnicze jest również jego stanowisko, gdy mówi: „...na to przeznaczona jest skóra“ (str. 12), bo wszak nikt nie narzucał jej obowiązków, lecz na drodze przystosowania wytworzyły się pewne jej funkcje.

I niestety do naszej tylko kultury może być zastosowane zdanie, które wprawiłoby w podziw Szweda lub Japończyka: „ktoby bramę swego domu zostawił na noc otwartą i został przez złodziei okradziony, zasłużyłby sobie na zarzut niedbalstwa i lekkomyślności,..“ (14). Z tym brakiem uspołecznienia nie wypada się nam godzić!

Z punktu widzenia lekarskiego nie godzę się z autorem na uwagi o zaziębieniu (str. 8 i 18) oraz na niedocenianie łaźni (18), którą uważam za najpożyteczniejszą dla ludu, bo nietylko sprzyja ona oczyszczeniu skóry, lecz i wydzielaniu potu.

Po za temi usterkami broszura jest bardzo pożyteczna i zasługuje na szerokie rozpowszechnienie.

*Dr. W. Miklaszewski.*

*Dr. M. Biehler. Hygjena dziecka.* (*Nakład Gebethnera i Wolffa 1908*), *str. 165.*

Napisanie podręcznika hygjeny, uwzględniającego zadania praktyczne, życiowe, jest niewątpliwie rzeczą trudną. Niedość bowiem przeczytać parę podręczników i kursów naukowych z tej dziedziny i oprzeć wskazania na ich wywodach; trzeba prócz tego znać dokładnie dane społeczeństwo, jego poglądy, dążności, przesądy, warunki bytu i szereg innych czynników, do których należy nagiąć swój wykład.

Tej znajomości, zda się, brak autorce. Gdyby nagłówek jej książki głosił, że jest przeznaczona dla rodziców zamożnych i bogatych (bo ich ma chyba tylko na względzie przy swych wskazaniach, niewykonalnych nawet u ludzi średnio zamożnych), to i tak zdradzałaby nieznajomość tych sfer, sądząc, że znają one anatomję, fizjologję i t. p., i że wystarczy dla nich wskazanie apodyktyczne: ma być tak, a tak. Hygjena wychowawcza, oparta na empirji starych prababek i ciotek, a nie na podstawach nauki współczesnej, zasługuje ze wszech miar na zwalczanie. A tego właśnie autorka unika, poprzestając na polecaniu rozmaitych utensylji, może zresztą istotnie pożytecznych, i dając rady, nie wykraczające zazwyczaj po za to, co się praktykuje rzeczywiście, nieraz pod wpływem lekarzy.

Pierwszy obowiązek, jaki ma do spełnienia hygjenista w sprawie wychowania dziecka, jest przekonanie rodziców, iż nikt inny, tylko oni powinni być opiekunami i kierownikami swego potomstwa, o ile zdrowie nie stoi tu na przeszkodzie (przekazywanie chorób dzieciom). Sprawę tę pomija autorka, zaznaczając jedynie, że: „mamki lub niańki, nie chcąc się trudzić, dłużej pozostawiają dziecko w jego własnych wydzielinach“ (str. 46). A chociaż na str. 58 powiedziano: „Nawet u mniej cywilizowanych narodów obowiązkiem matek było karmić swe dziecko...“, jednak autorka nie wypowiedziała się nigdzie przeciwko płytkości na-

szych matek, zaniedbujących swe obowiązki przyrodzone dla względów światowych.

Drugi obowiązek autorki — to zwalczanie przesądów w zakresie hygjeny.

Jednym z najpospolitszych i najzgubniejszych jest straszak średniowieczny: „zaziębienie.“ Autorka nie wznosi się tu ponad poziom poglądów wulgarnych, mówiąc: „ochronić od zaziębienia może tylko rozsądna matka, która nie zechce dziecka ani zbytnio hartować, ani nadto okrywać“ (44), „unikać chustek i futer naokoło szyi, gdyż wytwarza to skłonność do zaziębienia“ (52) „o ile pogoda dopisuje, niech dziecko nosi półbuciki, gdy dnie są chłodniejsze—buciki“ (54) „wskutek nadmiaru ubrania... zaziębia się (55). Takich ustępów można przytoczyć dużo więcej. I chociaż jest postępem pogląd, że nadmiar ubrania może być powodem choroby, chociaż zaniechanie czepeczków (48), chustek, kołnierzy, „koszulek i flanelek“ (54) zasługuje na poklask,—jednak powstawanie przeciwko odsłanianiu ramion, łydek, mostka (56) jest wyraźnym ciążeniem ku staroświecczyźnie. Pod tym względem nawet życie wyprzedziło autorkę, bo dzieci noszą trepki, sandałki, krótkie rękawki i ubranka wycięte, zażywając w ten sposób przynajmniej częściowych kąpieli słoneczno-powietrznych, o których autorka wspomina tylko mimochodem.

Poglądy autorki nie odznaczają się jednolitością. Oto naraz czytamy na str. 141: „większa część chorób dzieci powstaje nie wskutek przeziębienia... lecz zakażenia“; „To, co nazywamy zaziębieniem, jest właściwie samozakażeniem ustroju (??); zaziębienie jest tylko jednym z czynników, ułatwiających zakażenie...“ (142). Są to poglądy niedostatecznie przemyślane, dlatego też sformułowanie ich jest niedość trafne, a przeciwieństwo z cytatami poprzedniemi—rażące. To samo zaznacza się, ilokroć jest mowa o hartowaniu, które nie polega wszak jedynie na... kąpielach zimnych.

W dziale środków, zabezpieczających od zakażenia, brak tak ważnej wskazówki, jak wietrzenie i naświetlanie, którym nie dorównają wszelkie formaliny i sublimaty.

W dziale żywienia nie mogę się zgodzić na „buljon w butelkach dla 8—12 miesięcznych dzieci“ (80), na „uni-

kanie kapusty“ (86) u dzieci starszych, na uważanie, że „kompot pożywienia zastąpić nie może...“ 86). Brak też tu uzasadnienia słusznego zresztą poglądu, że nie należy zbytnio ufać reklamowanym mączkom odżywczym (88).

Pomimo tych braków książka zawiera dużo materjału i szczegółów, zasługujących na uwagę. Dlatego też zasługuje na przeczytanie. Niektóre przesądy (np. choroby przy reklamowaniu) i zwyczaje (np. strojenie dzieci, całowanie ich) znalazły tu należyte odparcie.

*W. Miklaszewski.*

---

## Książki dla młodzieży.

---

*Zygmunt Przybylski, Teatr amatorski dla dzieci i młodzieży. 12 tomików. Warszawa 1908. Nakład Gebethnera i Wolffa.*

Popularny komedjopisarz próbuje tu po raz pierwszy swego pióra na niwie literatury dla młodzieży, dając jej dwanaście obrazków scenicznych, przeznaczonych do przedstawień amatorskich. Treść tych obrazków rozmaita, zabawna i poważna naprzemian: *Ziemia ojczysta* przedstawia stosunki poznańskie, rodzina obywatelska żegna się tam ze swą wioską, z której ją wywłaszczono; *Za słońcem* maluje los biednych dzieci suteryn, wzdychających do ciepłych promieni słońca i do światła nauki; *Panna służąca* — to biedna kuzynka, uważana przez swych krewnych za kopciuszka domowego; *Pamiętnik Jadzi* wtajemnicza w różne figle pensjonarskie; *Wet za wet*—to najzwyklejsze, najbardziej codzienne przekomarzanie się rodzeństwa; *Edukacja Bronki* daje postać dziewczynki wiejskiej, którą przywieziono do Warszawy na wychowanie; *Tadzio jest chory*—to smutna chwila w życiu gromadki dziatwy, której umiera braciszek i towarzysz zabaw; *Koledzy* — sprzeczki pomiędzy uczniami, załagodzone przez wdanie się ich starszych siostrzyczek; *Wicek i Wacek* — wesołe figle dwuch małych zawadjaków o żywym temperamencie a dobrym sercu, których p. Przybylski poprzednio już

jako dorosłych uwiecznił w jednej ze swych komedji bodaj najlepszej i najpopularniejszej w pośród dzieł jego; *Dumny Kazio*—ukaranie i wyśmianie zarozumiałego paniczyka; *Wesele siostry*—paplanina kilkunastu dziewczątek podczas wesela siostry jednej z nich; *Wesele brata*—także paplanina małoletnich młodzieńców. Przeciwko temu wyborowi tematów w zasadzie nic mieć nie można, bo z każdego z nich dałaby się zrobić rzecz bardzo dobra, a zerwanie z przesądem, że dzieciom należy dawać wyłącznie rzeczy wesołe, można uważać za zwrot pożądany, gdyż dziecko równie jak dorosły w psychice swej najrozmaitsze przejawia popędy, których zaspokojenia szuka w literaturze. Powiedziałabym nawet, że ze względu na naturę dziecka wybór tematów wymagałby większej rozmaitości. Dziecko równie jak człowiek pierwotny żyje głównie wyobraźnią, w książce więc, w teatrze bynajmniej nie pragnie odtworzenia dokładnego znanej mu rzeczywistości, lecz chętnie się przenosi w świat inny, różny od tego, na co się patrzy codziennie; stąd obrazki fantastyczne na tle baśni i podań ludowych, albo dramaty historyczne, przedstawiające ulubionych bohaterów przeszłości, większym się nieraz cieszą powodzeniem, niż realistycznie przedstawione sceny z życia domowego czy pensjonarskiego. W wydawnictwach więc utworów scenicznych dla dzieci i te żywioły należałoby uwzględnić. Tak tu jednak jak wszędzie wartość rzeczy zależy nie od wyboru tematu, lecz od sposobu jego wykonania. Otóż pod względem opracowania komedyjki Z. Przybylskiego nie są gorsze od wielu innych podobnych utworów dla dzieci, znać w nich nawet pewne zalety pisarza, który nie po raz pierwszy tworzy dla sceny, ale nie są też wolne od wad, również wspólnych całej niemal naszej literaturze dla młodzieży. Przebija w nich często brak istotnej znajomości dziecka nie takiego, jakim się ono przedstawia powierzchownej obserwacji starszych, lecz jakim jest naprawdę. Stąd zwłaszcza postaci dodatnie zarysowują się blado: wygłaszają długie tyrady językiem sztucznym, książkowym; a charaktery ujemne np. dumny Kazio są raczej uosobieniami wad pewnych, niż żywemi dziećmi z krwi i kości. Lepiej udają się autorowi typy komiczne np. pensjonarki w Pamiętniku Jadzi, albo gromadka rozhukanych dzieciaków w Wicku i Wacku. W niektórych obrazkach dzieci

wydają się zbyt mądre albo zbyt naiwne w stosunku do swego wieku, który wszędzie podano dokładnie np. w komedyjce *Wes za wet* Oleś, który ma lat *dziewięć*, mówi *ploszę*, jak 3 letnie bobo, a w komedyjce *Ziemia ojczysta* Adaś, mający lat *jedenaście*, gdy rodzicom jego grozi wywłaszczenie, a siostra *trzynastoletnia* zalewa się łzami z powodu rozstania z wioską rodzinną, myśli tylko *o koniku na biegunach*, którego zapomnieli zapakować do kosza i odgraża się Niemcom w słowach: „A jakby go chcieli kupić przemocą, jak nasz dom, to im powiem, że nie mają tak dużo pieniędzy, bo mój konik bardzo drogi.” Do przyjaciółki zaś swojej siostry, *12-letniej Anny* powiada: „Bo ja chcę być żołnierzem — a jak będę żołnierzem, to się z tobą ożenię i pojedziemy razem na wojnę.“ Kto zna dzieci i więcej z niemi przebywał, przyzna, że taki sposób mówienia spotyka się czasem u 4—5 letnich chłopczyków, wychowanych przez stare niańki lub młode ciocie, które same im podsuwają tyrady w tym guście, a potym zaśmiewają się, gdy malec je powtarza. Ale normalny chłopiec 11 letni, zwłaszcza wychowany na wsi, raczej dosiada żywego konia, niż bawi się konikiem drewnianym, a układając wielkie plany strategiczne, nie umieszcza w nich dziecinnej szabelki. Co zaś do stosunku chłopców w tym wieku do rówieśnych dziewcząteк, to bywa rozmaicie: albo chłopiec jest bardziej niż kiedykolwiek dziki i z dziewczętami wcale się uie bawi, albo przestaje z niemi na stopie równości koleżeńskiej; jeżeli zaś zdarzają się wypadki przedwczesnej miłości między 12-letniemi, a zdarzają się one częściej, niż nam się pozornie zdaje, to niezawodnie wyraz tych zapałów brzmi naiwnie i zabawnie, ale nie tak, jak w komedyjce p. Przybylskiego. Skoro zaś potrąciłam sprawę miłości i małżeństwa w utworach dla dzieci, to muszę zwrócić uwagę na komedyjkę, p. t. *Wesele siostry*, w której występuje dwanaście dziewcząt w wieku lat 8—14, szczebioczących ciągle na ten temat i wygłaszających takie np. ciekawe rzeczy: „A jak ona (panna młoda) ślicznie wygląda w białej atłasowej sukni i w welonie Ach, mój Boże! Chciałabym mieć długą suknię i taki welon!“ (10-letnia Wandzia). „Twoja mama musi być bardzo szczęśliwa, że Frania tak doskonale wyszła za mąż. Słyszałam przypadkiem, jak pani Jabłońska mówiła do pani Sosnowskiej, żeście

wygrali na loterji wieiki los“ (Michalina lat 14). Oczywiwiście. To jest utarte wyrażenie, gdy panna mniej zamożna dostanie bogatego męża. Mówi się wtedy także: „panna zrobiła karjerę.“ (Stefcia, której wieku nie oznaczono, niewiadomo dlaczego). Moja mama zawsze utrzymuje, że z córkami to wielki kłopot! Nas jest cztery w domu. Helcnka w zeszłym roku miała wyjść za mąż—tatko nawet z banku wyjął pieniądze na wyprawę, ale się rozeszło. Mama bardzo desperowała i o mało co nawet się nie rozchorowała, — bo już było po zaręczynach. Pojechaliśmy potym wszyscy na uspokojenie nerwów do Zakopanego. (taż sama). Moja mama wtedy tylko jest zdenerwowana i zażywa proszki, jak tatko późno wróci z resursy kupieckiej (Mania lat 14). Niezawodnie wszystkie zdania wyżej przytoczone można usłyszeć z ust dziewcząteк, ba! nawet zdarza się że 13—14-letnie podlotki robią sobie zwierzenia bardziej drastyczne; ale należałoby zapytać: czy godzi się takie operetkowo-farsowe i kumoszkowo-plotkarskie traktowanie życia wprowadzać do utworów dla młodzieży? czy godzi się, aby jedne dzieci uczyły się na pamięć w swej roli, że małżeństwo jest wielkim losem na loterji i karjerą dla panny, a inne słuchały tego przez cały wieczór? Moim zdaniem kwestji, z którą się dzieci stykają w życiu, nie byłoby racji pomijać w literaturze dla młodzieży, a nadmierna pruderja, wykreślająca każdą wzmiankę o miłości, zaręczynach, małżeństwie z książek, przeznaczonych dla młodocianych czytelników, wyrządza im więcej złego, niż dobrego; o ile jednak o rzeczach takich mówimy z dziećmi lub do dzieci, należałoby mówić poważnie i szlachetnie, aby zwłaszcza w dziewczętach nie rozbudzać tej płytkości salonowych lalek, pozbawionych godności ludzkiej, którą już objawiają małoletnie bohaterki p. Przybylskiego, powtarzając zresztą jak papugi zdania, zasłyszane od swych mamuniek i ciotuniek. Z tego powodu komedyjkę *Wesele siostry* uważam do przedstawień amatorskich za mniej odpowiednią; inne mogą być grane przez dzieci, jakkolwiek nie wszystkie mają równą wartość artystyczną i pedagogiczną.

*Aniela Szycówna.*

*Walery Przyborowski. Pod Stoczkiem, powieść historyczna z r. 1831. Wyd. Gebethnera i Wolffa. 1908.*

Wytrawny pisarz dla młodzieży i w tym roku zasilił swemi pracami niezbyt zasobną zarówno co do ilości jak i treści literaturę powieściową historyczną dla młodzieży. I „Bitwa pod Stoczkiem“ nie odbiega od przyjętego przez autora szablonu, który daje się zauważyć w utworach jego z ostatnich lat. Spotykamy się z temi samemi wadami i zaletami. Te ostatnie polegają na poprawności i barwności stylu i fabule dość zajmującej. Bohaterami jak zwykle są chłopcy niedorośli, których przygody w wojnie 1831 r., podczas której wykazują wiele dzielności i dobrych chęci, są wątkiem zasadniczym powieści. Gdybyśmy w powieści „Pod Stoczkiem“ szukali, polegając na tytule, tego co się zwie historją, bylibyśmy zawiedzeni.

Czytelnik nie dowie się, ani co to była za walka, co ją spowodowało, w jakich warunkach się rozpoczęła, jakie ideały najogólniejsze przyświecały tym, którzy ją wszczynali, autor ani jednym słowem tych zasadniczych zjawisk nie wyjaśnił. Jedyny tylko rozdział, w którym widzi czytelnik przejawiające się uczucie obywatelskie wśród społeczeństwa z okresu 1831 r., to ten, w którym daje ładny w nastroju obraz bitwy pod Stoczkiem. W powieści mowa często o jenerale Dwernickim, lecz czytelnik go nie widzi, a tym samym i nie zapozna się i nie ukocha jego bohaterskiej postaci, nie stanie ona przed oczami jego wyobraźni, jako istota żywa, jako indywiduum. Traktowanie takie przeszłości naszego narodu, nie pociągnie umysłu dziecięcego, nie zachęci do poznania tych podniosłych chwil, jakie przeżywali nasi ojcowie, co wydaje mi się jest w znacznej części zadaniem powieści historycznych.

*K. Kalkstein-Lewandowska.*

*Marja Weryho. W zimie. (Książeczka dla małych dzieci). Warszawa. Gebethner i Wolff. 1909.*

Jest to jedna z tych miłych książeczek, które z przyjemnością czytamy dzieciom w przeświadczeniu, że się im podaje zdrową strawę. Zawarte w tomiku opowiadania z życia ptaków i zwierząt posiadają prostotę, wdzięk

i ten tak bardzo pożądany w książeczkach dziecinnych— pogodny humor. Śliczną jest powiastka o mrozie, który prześladował ludzi i zwierzęta, znęcał się nawet nad parkanem i szybami okien, wreszcie został pokonany dobrocią słońca. Zarówno w przyrodniczych jak obyczajowych powiastkach morał nie kłuje w oczy, wszakże dziecko odrazu odczuje, że brzydkie czyny, obłuda i chytrość zwierząt, lub samolubstwo ludzi nie zasługują na sympatję.

Najsłabszą w zbiorku jest powiastka p. t. „Przed gwiazdką.“ Małej Kici, która nie chciała użyczyć swej zabawki córeczce stróża, ukazuje się we śnie św. Mikołaj i wkłada jej na twarz maskę w kształcie głowy jastrzębia, który ma być symbolem samolubstwa. Pomysł ten jest mało estetyczny i nie harmonizuje z całością książeczki.

Książeczka wyszła w wydaniu drugim, co każe przypuszczać, że dobre wydawnictwa znajdują chętnych nabywców. *M. K.*

*Teodor Volbehr. Król Bob. Opowiadanie spolszczone przez St. Maybauma. Warszawa, Gebethner i Wolff, 1909.*

Na pierwszy rzut oka opowiadanie o słoniu Bobie przypomina egzotyczne utwory Rudyarda Kiplinga. Po przeczytaniu jednak całej książeczki przekonywamy się, że podobieństwo sprowadza się jedynie do tła, nazw i intencji autorów. Kiplinga utwory to małe arcydzieła pełne subtelnego dowcipu, artyzmu, znakomitych zestawień życia zwierząt i ludzi, Volbehr zaś poczciwie gawędzi nam o swoim słoniu, niby o jakim ociężałym burżuju niemieckim, mówi długo o jego małżeństwie i uczuciach ojcowskich, o jego sprawiedliwych rządach, gdy został królem zwierząt na bezludnej wyspie. Istotnie zacnym jest król Bob; unika krwi rozlewu, chce być przyjacielem zwierząt, nie zaś ich tyranem. Brak mu jednego — polotu. Takie są wrażenia czytelnika dorosłego, dziecko zaś prawdopodobnie przeczyta opowiadanie z przyjemnością i bez szkody.

Tłumaczenie naogół gładkie wyjąwszy takich niezgrabnych zwrotów: „drzewo *napełniło* się tukanami“ „wzięła go litość“ „okrywała jaja swemi *oskubanemi pierzami*“, „*przechodzi apetyt*“, „*plecy* mrówkojadu“ i paru innych. *M. K.*

# KRONIKA.

## W sprawie slöjdu.

Artykuł D. Żółtyńskiego, umieszczony w zeszycie ósmym naszego pisma, obudził żywe zainteresowanie, którego dowodem liczne listy od naszych czytelników, żądające bliższych wskazówek w poruszonej kwestji i zniewalające nas do poświęcenia jej obszerniejszego artykułu w jednym z przyszłych zeszytów *Nowych Torów.* Jednocześnie odezwały się osoby, które już na naszym gruncie czyniły pewne usiłowania celem zaprowadzenia nauki slöjdu a zwłaszcza udostępnienia jej dla nauczycieli, lecz zostały przez autora pominięte. Oświadczając, że pominięcie to nie wynikło ze złej woli redakcji czy autora, z największą przyjemnością zakomunikowane nam fakty przyjmujemy do wiadomości i dzielimy się niemi z czytelnikami.

1) Oprócz wspomnianej przez nas pracowni p. Dunin-Sulgustowskiej istnieje w Warszawie Szkoła slöjdu p. Stanisława Gremblickiego (Chmielna 26) która prowadzi dwuletni kurs nauki slöjdu dla nauczycieli. Wyroby tej szkoły wyróżniały się swoim wykończeniem na ostatnim Jarmarku Rzemieślniczym.

2) Od zarządu *Szkoły rzemiosł i przemysłu artystycznego dla kobiet* otrzymaliśmy wiadomość, że „właśnie w tej szkole slöjd został postawiony na wysokości zadania.“ Dalej zaś p. M. Skurzyńska pisze: „W myśl artykułu p. Żółtyńskiego otwieramy dział specjalny dla nauczycieli slöjdu, mając nadzieję, że nasze usiłowania znajdą poparcie u ogółu nauczycieli.“

3) Wreszcie dyrektor seminarjum nauczycielskiego

w Ursynowie, p. Władysław Piechowski nadesłał, co następuje:

„W artykule p. Żółtyńskiego (w zeszycie październikowym r. b.) mylnie podano, że w seminarjum w Ursynowie niema slöjdu. Slöjdu w instytucji tej uczy p. Józef Przyłuski na kursie przygotowawczym 3 godziny tygodniowo, na kursie I—3 godziny, na kursie II—2 godziny i na kursie III—1 godzinę, czyli, że przedmiot ten w seminarjum uwzględniany jest w stopniu większym, niżeli w jakiejkolwiek szkole średniej.“

Prostując najchętniej nasze przeoczenie, nie możemy się wstrzymać od uwagi, że bądź co bądź są to fakty sporadyczne, które nie zmieniają zasadniczej myśli p. Żółtyńskiego, domagającego się uwzględnienia slöjdu w każde szkole t. j. w każdym programie wykształcenia ogólnego

---

## Z towarzystw oświatowych na prowincji.

W dniu 26 listopada zatwierdzono ustawę *Towarzystwa szerzenia wiedzy handlowej w Łodzi.* Celem tego towarzystwa jest zakładanie szkół handlowych różnych typów, oraz kursów handlowych dziennych i wieczornych, jak również szerzenie wiedzy handlowej za pośrednictwem urządzania pogadanek i odczytów z tej dziedziny. Istniejące w Łodzi towarzystwo *Wiedza* postanowiło program swój rozszerzyć przez włączenie do niego odczytów dla młodzieży. Będzie to właściwie głośne czytanie pięknych utworów literackich, jak baśnie, legiendy, opowiadania, powieści i t. d. ilustrowane przy pomocy obrazów niknących. W listopadzie również zalegalizowano ustawę *Towarzystwa naukowego w Pabjanicach* o programie bardzo szerokim. Towarzystwo to ma prawo: zakładać bibljoteki i czytelnie, muzea i laboratorja naukowe; urządzać posiedzenia, pokazy i wycieczki naukowe, wydawać prace i pisma naukowe; przeznaczać zapomogi na cele naukowe; urządzać systematyczne wykłady z poszczególnych przedmiotów wszelkich gałęzi wiedzy, nie wyłączając kursów dla analfabetów dorosłych; urządzać odczyty i pogadanki; zakładać ochrony; okazywać pomoc uczącym się, urządzać kolekcje zbiorów

szkolnych; zakładać domy ludowe w celach oświatowych, oraz dla zabaw; zakładać chóry śpiewacze, orkiestry i kółka artystyczno-dramatyczne. W miarę potrzeby Towarzystwo naukowe ma prawo zakładać oddziały w powiecie łaskim.

## Kursy rolnicze im. Promyka.

Zaprojektowane jeszcze w lecie kursy rolnicze im. Promyka obecnie dochodzą do skutku. Wydział centralny kółek rolniczych po długich staraniach otrzymał na nie pozwolenie. Będą to wykłady 10-tygodniowe, urządzone w Pszczelinie niezależnie od istniejącej tam szkoły gospodarczej z kursem całorocznym. Uczniów będzie nie więcej nad 30, ale tak dobranych z pośród zgłaszających się kandydatów, aby to była gromadka, przejawiająca rzeczywisty zapał i uzdolnienie do nauki. Przyjmowani są uczniowie, mający lat 18-cie skończonych, umiejący czytać, pisać i rachować. Nauka bezpłatna, a za utrzymanie płaci się 25 rubli z góry (za całe 10 tygodni). Zapisy przyjmuje wydział kółek w Warszawie (Erywańska 16).

## W imię wychowania estetycznego młodzieży.

Idea kształcenia estetycznego zaczyna i u nas zdobywać sobie nietylko zwolenników, lecz i ludzi, którzy są gotowi w czyn ją wprowadzać. Wyrazem tego dążenia jest staranie, aby dostarczyć młodzieży szlachetnej a estetycznej rozrywki. Oto dwa świeże objawy. Sekcja pedagogiczna przy Towarzystwie artystycznym podjęła myśl odczytów dla młodzieży z udziałem artystów i pedagogów. Pierwszy odczyt z tej serji p. t. *Przyroda jako źródło piękna* wygłosił p. Wacław Jezierski w d. 12 b. m. Tegoż dnia z inicjatywy i za staraniem Stowarzyszenia nauczycielstwa polskiego wprowadzono w teatrze t. zw. poranki klasyczne czyli przedstawienia arcydzieł literatury polskiej i obcej, mających tak ważne znaczenie w wykształceniu ogólnym.

Przedstawienia te odbywają się co drugą sobotę o godz. 3 i pół po południu; nie są one specjalnie przeznaczone dla młodzieży, lecz tak urządzone, aby mogli z nich korzystać uczniowie i uczenice szkół średnich. Na pierwsze przedstawienie dano Szekspira: „Romeo i Julja.“

## Postanowienia hygjenistów.

Odbyty w końcu września r. b. zjazd hygjeniczny w Lublinie zajmował się między innemi, jak wzmiankowaliśmy już raz na tym miejscu, hygjeną dzieci i młodzieży. Referaty zjazdowe wraz z dyskusją mieszczą się w całości w pamiątkowym zeszycie Zdrowia (zeszyt podwójny za październik i listopad) który polecamy serdecznie uwadze czytelników, pragnących się zaznajomić bliżej z treścią obrad zjazdu. Tutaj zaś zestawiamy sumarycznie uchwały, mające pośredni lub bezpośredni związek z wychowaniem.

*W sprawie popularyzacji hygjeny* uchwalono między innemi: Towarzystwo Hygjeniczne powinno się zająć wydawaniem podręczników hygjeny dla nauczycieli, oraz urządzeniem dla nich wykładów z hygjeny.

*W sprawie walki ze śmiertelnością dzieci* uznano za rzecz pierwszej wagi: otwieranie instytucji „Kropli mleka“, szerzenie wiadomości z zakresu hygjeny wieku dziecięcego za pomocą odczytów, pogadanek i wydawnictwa rad dla matek; wprowadzenie do szkół żeńskich wykładu o pielęgnowaniu dzieci; dbałość o fizyczny rozwój dziewcząt jako przyszłych matek.

*W sprawie opieki nad dziećmi* zapadły następujące uchwały: 1) Zjazd wyraża życzenie, ażeby przy wszystkich oddziałach prowincjonalnych Towarz. Hygienicznego powstały wydziały wychowawcze, któreby zwracały uwagę baczną na sprawę wychowania fizycznego. 2) Zjazd wyraża życzenie, ażeby przy oddziałach prow. Tow. Hygien. zakładane były ogrody gier i ćwiczeń ruchowych na wzór warszawskich ogrodów im. Rau'a. 3) Zjazd wyraża życzenie, ażeby szkoła nasza oparła kształcenie fizyczne swych wychowańców na podstawach naukowych, oraz ażeby lekarze szkolni zaznajamiali się ze stroną praktyczną tej sprawy,

sami uprawiając rozmaite zabiegi cielesne, przez co wysoce poprawić mogą istniejący stan rzeczy. 4) W celu ujednostajnienia zasad i systemu wychowania niezbędne jest zjednoczenie zarządów wszystkich instytucji, zajmujących się opieką nad dziećmi. 5) Niezbędne jest zakładanie centralnych dla krajn przytułków dla dzieci jednej kategorji, a więc np. dla idjotów, obłąkanych, padaczkowych i t. p. 6) Towarzystwo opieki nad dziećmi w Warszawie (Piękna 9) jest uprawnione do urzeczywistnienia uchwał Nr. 4 i 5, a Tow. Hygien. winno mu w tej mierze pomagać i z nim współdziałać.

---

## Towarzystwo hygjeny praktycznej im. Bolesława Prusa.

Narady hygjenistów, o których mówiliśmy wyżej, mają bądź co bądź charakter teoretyczny i dotąd będą bezpłodne, póki nie wejdą w życie najszerszych warstw społeczeństwa, którym nieświadomość i nędza przeszkadza żyć hygjenicznie. Walczyć z tą nieświadomością i nędzą wzięło sobie za zadanie *Towarzystwo hygjeny praktycznej im. Bolesława Prusa*, zatwierdzone przed kilku tygodniami. Artykuł 1-szy ustawy tej pożytecznej instytucji orzeka, że zadaniem Towarzystwa jest szerzenie czystości ciała, odzieży i mieszkań, oraz propagowanie racjonalnego odżywiania wśrod ludności. Do celów tych Towarzystwo dąży przez udzielanie wskazówek, utrzymywanie tanich kąpieli i pralni, przygotowywanie taniej i hygjenicznej odzieży i sprzętów domowych, przez rozdawnictwo lub zbywanie po minimalnej cenie odzieży, przyborów czystości, biletów kąpielowych i t. p., przez urządzanie stałych odczytów publicznych i pogadanek, koncertów i widowisk, oraz wydawanie i rozdawanie pism i broszur z dziedziny hygjeny praktycznej.

---

**Uwaga**. Z powodu braku miejsca resztę *Kroniki* i całą *Kronikę zagraniczną* musieliśmy odłożyć do następnego zeszytu. *Red.*

---

## Do bibljoteki Polskiego Związku Nauczycielskiego przybyły następujące książki, nadesłane do redakcji „Nowych Torów.“

**Marja Markowska.** O królu wężów i o Jaśku, baśń tatrzańska z rysunkami A. Dunin. Cena 90 kop.

**Z. Bukowiecka.** Pamiętniki Beniowskiego z 16 ryc. Górskiego. (Syberja, Daleki Wschód, Madagaskar) str. 338. Wyd. Gebethnera.

**Verne.** Piętnastoletni kapitan. Wyd. nowe z ilustracjami. Gebethner.

**Przyborowski.** Pod Stoczkiem z 1831 r. z 8 ilustr. Gebethner.

**Verne.** Czarne Indje. Wyd. nowe z ilustr.

— 5 tygodni podróż balonem nad Afryką. Gebethner.

— Gwiazda południa. Gebethner.

— Podróż naokoło świata w 80 dniach, str. 276. Gebethner.

**M. Weryho.** W zimie, książeczka dla małych dzieci, str. 218. Gebethner.

**Gould.** Dzieci matki przyrody z 200 ryc. Przekład Landowskiej, słowo wstępne W. Jezierskiego, str. 238. Gebethner.

**Króliński i Lubczyński.** Nauka o rzeczach, z ilustr. Lwów, Altenberg. Warszawa. Wende.

## Filozofja nowokrytyczna.

(Wydawnictwo „Przeglądu Filozoficznego.“)

**Avenarius.** W sprawie filozofji naukowej.

**Göring.** Pojęcie doświadczenia.

**Siebeck**. Systemy metafizyczne w ich wzajemnym stosunku do doświadczenia.

**Wundt**. O zagadnieniu kosmologicznym.

**Waihinger**. Prawo rozwoju wyobrażeń o rzeczywistości.

**Döring**. Co to jest myślenie?

---

**Or-Ot**. Bajki—ilustrowane. Wyd. Lisowskiej.

**Sieroszewski**. Zamorski Djabeł. Powieść z 54 rysunkami.

**Sarritri**—poezje. Str. 174. Gebethner.

**Butrymowicz.** Przekład komedji Arystofanesa. Chmury i żaby, str. 196. Gebethner.

**Wyrostek dr. Michał**. Urządzenia polityczne Szwajcarji. Kraków. Spółka nakł. „Książka“, str. 213.

---

Redaktor i Wydawca: *Jan Michalski*.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

# Prace metodyczne w zakresie wykształcenia średniego,

zebrane staraniem

**WACŁAWA JEZIERSKIEGO.**

---

## Plan wydawnictwa:

1. Logika.
2. Nauki matematyczne: (w opracowaniu D-ra M. Feldbluma, J. Grabowskiego, J. Polikiera, inż. Straszewicza, T. Świętochowskiego i innych).
   a) Arytmetyka i gieografja konkretna.
   b) Algiebra.
   c) Gieometrja.
   d) Trygonometrja.
   e) Lucjan Zarzecki. Metodyka arytmetyki początkowej (rys. historyczny).
3. Przyrodoznawstwo.
   a) K. Czerwiński. Zarys metodyki przyrodoznawstwa (w druku).
   b) B. Dyakowski. Przyrodoznawstwo elementarne.
   c) D-r J. Trzebiński. Botanika (w druku).
   d) K. Czerwiński. Zoologja.
   e) W. Jezierski. Anatomja i fizjologja człowieka.
   f) K. Czerwiński. Biologja ogólna.
   g) St. Kalinowski. Fizyka propedeutyczna i systematyczna.
   i) Inż. S. Kontkiewicz. Mineralogja i gieologja, oraz wycieczki gieologiczne po kraju.
   j) Kosmografja.
   k) K. Czerwiński. Rysunek w nauczaniu zoologji.
4. Psychologja.

5. W. Nałkowski. Zarys metodyki gieografji (opuścił prasę).
6. M. Dubrowski i J. Jakubowski. Historja.
7. L. Krzywicki. Ekonomja społeczna.
8. J. Lange. Prawoznawstwo.
9. Nauczanie literatury (w opracowaniu prof. D-ra A. Brücknera, Br. Chlebowskiego, Ignacego Chrzanowskiego i innych).
10. Nauczanie języków:
    a) Nauczanie języka polskiego.
    b) Prof. D-r Tadeusz Zieliński. Nauczanie języków klasycznych.
    c) J. Cwietkowski i L. Kozakowski. Nauczanie języka rosyjskiego.
    d) T. Benni. Nauczanie języka niemieckiego, francuskiego i angielskiego.
11. Ant. Gawiński. Dziecko w obliczu piękna.
12. Sztuki plastyczne (rysunek, malarstwo, modelowanie).
13. Ant. Gawiński. Historja sztuki.
14. H. Opieński. Muzyka.
15. I. Moszczeńska. Etyka.
16. Wychowanie fizyczne.
    a) Zasady naukowe wychowania fizycznego.
    b) Nauka sprawności fizycznej.
    c) Nauka gimnastyki, zabaw ruchowych i sportów

*Nadto opracowane będą i wydane:*

17. Projekt ustawy szkoły średniej.
18. Projekt szkoły średniej.

Nazwiska osób, mających opracowywać działy, przy których autorów nie wymieniono, zostaną ogłoszone później.

Zastrzega się możliwość zmian i uzupełnień. Poszczególne opracowania ukazywać się będą w miarę przygotowania przez autorów pod właściwemi numerami (i literami), oraz pod ogólnym tytułem wydawnictwa.

# Warunki Prenumeraty:

w Warszawie:

rocznie . . . . . . . . . . rubli 5
półrocznie . . . . . . . . . „ 2.50

z przesyłką pocztową:

rocznie . . . . . . . . . rubli 6
półrocznie . . . . . . . . „ . 3

Cena pojedyńczego numeru kop. 60.

| | | |
|---|---|---|
| Cena Ogłoszeń: | Stronica | 10 rub. |
| | 1/2 str. | 5 „ |
| | 1/4 str. | 3 „ |

Rocznie ogłoszenia, dawane bezpośrednio w Administracji, z ustępstwem 10%.

**Dołączanie prospektów do pisma według umowy od 2 rb. 50 kop. za każde 100 egzemplarzy.**

Adres Redakcji i Administracji:

**Warszawa, Wspólna 56 m. 5.**

Tel. 118-33.

Redaktor przyjmuje w środy i piątki od 5½ do 6½.
Administracja otwarta w dni powszednie od g. 11 r. do g. 3 pp.

---

Do tego numeru dołącza się katalog podręczników szkolnych księgarni Gebethnera i Wolffa w Warszawie.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.